

# Populærkultur i KRLE og fagfornyelsen

En kvalitativ studie

Maja Marcella Sanaker Kjærstad

Masteroppgave i religionsvitenskap

Vår 2021



Universitetet i Bergen

Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap



# Populærkultur i KRLE og fagfornyelsen

En kvalitativ studie

© 2021 Maja Marcella Sanaker Kjærstad

Masteroppgave i Religionsvitenskap, Universitetet i Bergen

# Abstract

In August 2020 Norwegian schools started to use the new curriculums which have been developed through the renewal of the curriculum called *fagfornyelsen*. In the religious education subject of lower secondary school, KRLE, one of the changes caused by the renewal is the introduction of a competence goal about religion and popular culture in the curriculum. This addition to the curriculum of KRLE is influenced by developments in religious studies research that explores the relationship between religion and popular culture in different ways. This master thesis aims to explore and analyse how the Norwegian public have responded to the competence goal about religion and popular culture, and how teachers respond to it and use it when they teach the subject. This also relates to how KRLE teachers understand and use popular culture in their teaching in general.

The data material for the analysis of the thesis is collected through qualitative interviews with religious education teachers, and written responses to the curriculum draft where popular culture first was mentioned. The thesis shows how the introduction of popular culture to the curriculum has gotten both positive and negative remarks. While some see popular culture as useful to learn youths about religion, others criticise the competence goal in the curriculum. Most of the teachers that were interviewed had used popular culture for different purposes before it was introduced to the curriculum, and most of them are also grateful that this has been added to it. The thesis shows that teachers have different understandings of what popular culture is, and different experiences with the use of popular culture in their teaching. This seems to influence the way they understand and use the competence goal in their teaching.

# Forord

Arbeidet med dette masterprosjektet har vært en utfordrende, men også en utrolig spennende og lærerik prosess. Jeg setter stor pris på all hjelp og støtte jeg har fått underveis!

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til professor Sissel Undheim for inspirerende og nyttig veiledning i arbeidet med prosjektet mitt. Oppgaven hadde ikke blitt den samme uten.

Videre vil jeg takke de sju hjelpsomme lærerne som sa ja til å stille til intervju. Takk for at dere tok dere tid til å bidra til prosjektet mitt i en travel lærerhverdag! Uten dere hadde det ikke kunnet gjennomføres.

Jeg vil også rette en takk til bonusmamma Marie, som ga meg uvurderlig hjelp i startfasen.

Uten fellesskapet på lesesalen hadde prosessen med å skrive denne oppgaven blitt stusselig. Takk til Theresa og Henrik for fine kaffepauser, med deling av glede og frustrasjon underveis. Takk til Markus for et fremragende og svært hyggelig samarbeid. Takk til resten av masterstudentene på religionsvitenskap for gode kommentarer gjennom symposiene, og for å gjøre masterlivet hyggeligere.

Takk til min samboer Fredrik for all støtte og oppmuntring.

Maja Marcella Sanaker Kjærstad

Bergen, mai 2021.

# Innholdsfortegnelse:

<b>Abstract</b> .....	<b>iv</b>
<b>Forord</b> .....	<b>v</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1. Tema, forskningsspørsmål og metode.....	2
1.2. Oppgavens struktur.....	3
<b>2. Bakgrunn: Religion, populærkultur og skolen</b> .....	<b>4</b>
2.1. Populærkultur: definisjoner og sentrale trekk.....	4
2.2. Forskningsfeltet religion og populærkultur .....	6
2.3. Tidligere forskning på bruk av populærkultur i religionsundervisning .....	12
2.4. Oppsummering .....	15
<b>3. Teori: Religionsdidaktiske og pedagogiske perspektiver</b> .....	<b>17</b>
3.1. Representasjon og definisjon av religion .....	17
3.2. Verdensreligionmodellen.....	20
3.3. Læreplaner og læreplanteori .....	22
3.3.1. Goodlads modell for læreplanens fem framtoninger .....	23
3.4. Estetikk og pedagogikk.....	24
3.5. Oppsummering .....	26
<b>4. Metode: Kvalitative intervjuer og dokumentanalyse</b> .....	<b>28</b>
4. 1. Innsamling av materiale gjennom intervju .....	28
4.1.1. Valg av kvalitativ, semi-strukturert intervjuing av lærere som metode .....	28
4.1.2. Utvalg .....	29
4.1.3. Informantene .....	31
4.1.4. Intervjuguide .....	31
4.1.5. Gjennomføring av intervjuene.....	32
4.2. Transkribering og analyse av datamaterialet fra intervjuene.....	35
4.2.1. Transkribering .....	35
4.2.2. Analysering.....	35
4.3. Dokumentanalyse .....	38
4.3.1. Dokumenter som kilde til datamateriale .....	38
4.3.2 Analyse av høringsvar.....	39
4.4. Kritiske refleksjoner rundt prosjektets metodebruk .....	40
4.5. Forskningsetiske valg og refleksjoner .....	42

4.6. Oppsummering .....	43
<b>5. Datamateriale og analyse I: KRLE-læreres bruk av populærkultur i undervisningen .....</b>	<b>44</b>
5.1. Eksempler og definisjonsproblematikk.....	44
5.1.1. Fra TIX til Matrix.....	45
5.1.2. Populærkulturens «når», «hva» og «hvor» .....	48
5.2. Engasjement, variasjon og relevans.....	52
5.3. «Det som er med populærkulturen er at det er en liten sånn jungel».....	59
5.4. <i>På tro og Are</i> - «et integrert verktøy i skolen» .....	63
5.5. Oppsummering .....	64
<b>6. Datamateriale og analyse II: Høringssvar om populærkultur i fagfornyelsen .....</b>	<b>67</b>
6.1. Fagfornyelsen og populærkulturens inntog i læreplanen for KRLE .....	67
6.2. Populærkultur VS. dybdelæring .....	69
6.3. Erstatte «populærkultur» med «estetiske uttrykk» .....	71
6.4. Fagfornyelsen og «den kristne kulturarvens fall».....	73
6.5. Religion «over alt» - også i læreplanen i KRLE .....	77
6.6. Oppsummering .....	78
<b>7. Datamateriale og analyse III: KRLE-læreres møte med populærkultur i fagfornyelsen.....</b>	<b>79</b>
7.1. Et kompetansemål som «gir mening» og som ikke «revolusjonerer faget» .....	79
7.2. Populærkultur som fint virkemiddel, men uviktig i seg selv.....	85
7.3. Ønske om veiledning/lærebøker .....	88
7.4. Fra omfavnet til ignorert – kompetansemålet i klasserommet.....	91
7.5. Kristendom <i>eller</i> andre religioner og livssyn?.....	96
7.6. Oppsummering .....	100
<b>8. Oppsummering og diskusjon av sentrale funn .....</b>	<b>102</b>
<b>9. Litteraturliste .....</b>	<b>109</b>
<b>10. Vedlegg.....</b>	<b>114</b>
10.1. Informasjonsskriv utformet etter NSD sin mal .....	114
10.2. Intervjuguide.....	117

# 1. Innledning

Siden 2017 har det pågått et omfattende arbeid med fornyingen av læreplanverket for Kunnskapsløftet i det som kalles *fagfornyelsen*. Gjennom en lang og grundig prosess har alle fag i grunnskolen (og gjennomgående fag i videregående) fått nye læreplaner i Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Et mål med denne prosessen har vært å gjøre innholdet i læreplanene mer relevant, å vise tydeligere prioriteringer og i større grad å legge til rette for dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Høsten 2020 ble de nye læreplanene innført på 1. til 9. trinn, og i vg1. Læreplanen i grunnskolefaget KRLE (Kristendom, religion, livssyn og etikk) har med fagfornyelsen gått fra å være orientert rundt en verdensreligionmodell til en tematisk inndeling (Utdanningsdirektoratet, 2019c). I tillegg har antallet kompetansemål blitt betraktelig lavere. Geir Skeie (2020, s. 424), leder i arbeidsgruppa som Utdanningsdirektoratet brukte for å utarbeide forslag til nye læreplaner i KRLE/RE, skriver at fagfornyelsen gir en stor frihet til lærere, både når det gjelder metode og innhold. Læreplanen har blitt møtt med kritikk fra ulike hold, for eksempel Kari Repstad (2020, s. 419) som kritiserer de nye læreplanene for å legge for få konkrete føringer for hvordan en skal undervise i religion- og livssynsfagene. Hun etterspør tydeliggjøring og presisering av innholdet i faget.

I den nye læreplanen for KRLE-faget finner vi etter fagfornyelsen et kompetansemål om populærkultur, noe som ikke var tilfellet i den forrige læreplanen. Dette er formulert som at elevene etter 10. trinn skal kunne «utforske og presentere hvordan elementer fra kristendom og andre religioner og livssyn kommer til uttrykk i medier og populærkultur» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Innføringen av dette kompetansemålet kan sees som en videreføring av tendenser innenfor religionsforskningen, der religion og populærkultur i nyere tid har blitt et etablert forskningsfelt. Dette er et stort og variert felt, som åpner for mange ulike tilnærminger til forholdet mellom religion og populærkultur. Kompetansemålet representerer på mange måter en ny tilnærming til det å skulle lære om religion, i alle fall når en ser på læreplanene i faget. Det vil derfor være interessant å se hvordan lærere og andre interesserte responderer på denne endringen, og hvordan kompetansemålet kan påvirke undervisningen i KRLE. Det er ikke et ukjent fenomen at lærere i religion- og livssynsfag i norsk skole benytter populærkulturelle uttrykk i sin undervisning, og dette har



vært objekt for tidligere religionsdidaktiske studier. Likevel er det mye vi fortsatt ikke vet, og fagdidaktikere (for eksempel Undheim, 2017, s. 62) etterspør videre forskning på læreres bruk av populærkultur i religionsundervisningen. Dermed vil både KRLE-læreres praksiser knyttet til populærkultur, og hvordan de håndterer kompetansemålet om dette i den nye læreplanen være interessant å undersøke. Dette ønsker jeg å belyse gjennom masterprosjektet mitt. I tillegg til å være et bidrag til det religionsdidaktiske feltet, vil prosjektet mitt forhåpentligvis også kunne å gi lærere i KRLE nyttig kunnskap, og fungere som et utgangspunkt for refleksjon og samtale rundt deres undervisning i faget. I Norge har vi en *integrerende religionsundervisning* som samler alle elever, uavhengig av egen religiøs bakgrunn (Andreassen, 2016, s. 18). Dermed vil KRLE-faget en sentral kilde for den oppvoksende generasjonens kunnskap om religion. Når populærkultur tas inn i undervisningen i religionsfaget, viser forskning (for eksempel Toft og Lied, 2018) at dette kan påvirke måten religion framstilles for elevene, og dermed ha innvirkning på hvilken kunnskap om religion elevene sitter igjen med. Dette er en av grunnene til at det vil være interessant, ikke bare for religionsdidaktikken, men også for religionsvitenskapen som sådan, hvordan populærkultur brukes i undervisningen om religion, og lærere møter og håndterer innføringen av et kompetansemål om populærkultur i undervisningen sin.

### **1.1. Tema, forskningsspørsmål og metode**

Det overordnede målet for dette masterprosjektet er å belyse populærkulturens inntog i læreplanen på ungdomstrinnet fra et religionsvitenskapelig perspektiv. Dette vil jeg gjøre gjennom å besvare tre forskningsspørsmål:

- Hvilket forhold har KRLE-lærere til bruk av populærkultur i undervisningen?
- Hvordan responderer lærere og andre aktører på innføringen av kompetansemålet om populærkultur i læreplanen i KRLE?
- Hvordan realiserer KRLE-lærere kompetansemålet om populærkultur i undervisningen?

Jeg vil utforske læreres praksiser, samt hvordan de responderer på og realiserer kompetansemålet i undervisningen sin gjennom intervju med sju KRLE-lærere på 8. og 9. trinn. Disse ble gjennomført høsten 2020, kort tid etter fagfornyelsens innføring på disse

trinnene. Hvordan lærerne realiserer kompetansemålet i undervisningen sin vil jeg undersøke gjennom det de forteller om undervisning de har planlagt og gjennomført ut ifra det, men også gjennom deres refleksjoner rundt hva målet innebærer og hvilke føringer de oppfatter at det legger for undervisningen. Andre aktørers respons på innføringen av kompetansemålet om populærkultur vil jeg undersøke gjennom dokumentanalyse av høringssvar tilknyttet det siste utkastet til læreplan i KRLE som ble presentert før læreplanens ferdigstilling. Høringssvarene viser hvordan kompetansemålet har blitt mottatt av andre enn KRLE-lærere. Sammen mener jeg at disse spørsmålene kan belyse noen interessante sider ved populærkulturens rolle i KRLE-faget, i læreplanen og i klasserommet. De vil undersøke forholdet mellom allerede eksisterende praksiser og ulike aktørers syn på populærkulturens rolle i KRLE-faget og i læreplanen. Det siste forskningsspørsmålet vil også bidra til å undersøke hvilke føringer læreplanmålet om populærkultur av lærere oppfattes å legge for undervisningen deres, og dermed gi et lite innblikk inn i det som kan tenkes å bli framtidens KRLE-undervisning.

## **1.2. Oppgavens struktur**

I kapittel 2 vil jeg presentere definisjoner på begrepet populærkultur og noen sentrale aspekter ved det, ulike tilnærminger religionsforskningen har hatt til populærkultur, samt forskning som har blitt gjort spesifikt på populærkultur i religion- og livssynsfag i skolen. I kapittel 3 vil jeg gjøre rede for didaktiske og pedagogiske perspektiver som seinere vil bli brukt i analysen av datamaterialet. I kapittel 4 vil jeg presentere og diskutere metodene for prosjektet, samt forskningsetiske valg og refleksjoner. Kapittel 5, 6 og 7 utgjør selve analysen og diskusjonen av materialet. Disse følger enn viss kronologi og bygger til en viss grad på hverandre. Kapittel 5 tar for seg lærernes praksiser knyttet til populærkultur i undervisningen, og deres refleksjoner rundt disse praksisene. Kapittel 6 undersøker hvilken respons innføringen av et kompetansemål om populærkultur har fått fra ulike aktører i form av høringssvar, og kapittel 7 viser hvordan lærere reflekterer rundt og håndterer kompetansemålet kort tid etter den nye læreplanens innføring. I kapittel 8 vil jeg samle trådene fra analysen og presentere det jeg anser som de mest sentrale funnene. Deretter vil jeg vise hvilke spørsmål som har dukket opp gjennom arbeidet med prosjektet mitt, og hva jeg anser som interessant å undersøke videre.

## 2. Bakgrunn: Religion, populærkultur og skolen

I dette kapittelet vil jeg innledningsvis presentere noen definisjoner på og sentrale trekk ved populærkulturen som gjør den interessant å studere innenfor religionsvitenskap og andre fagfelt. Jeg vil videre vise hvordan populærkulturen har blitt et viktig forskningsobjekt i nyere religionsforskning, og studert med mange ulike tilnærminger, innenfor både religionsvitenskap og teologi. Med fagfornyelsen 2020 har populærkultur kommet eksplisitt inn i læreplanen i KRLE, men det er ikke nødvendigvis noe nytt at populærkulturen har en rolle i undervisningen i religion- og livssynsfag i norsk skole. I den siste delen av kapittelet vil jeg presentere tidligere forskning på dette temaet.

### 2.1. Populærkultur: definisjoner og sentrale trekk

Det å definere populærkultur kan by på noen utfordringer, og ulike forskere har hatt ulike tilnærminger til fenomenet. Religionsviterne Dag Øistein Endsjø og Liv Ingeborg Lied (2011, s. 16) definerer det i sin monografi *Det folk vil ha: Religion og populærkultur* som «et spekter av kulturelle uttrykk som er likt, kjent og konsumert av mange – kulturelle uttrykk som er myntet på og likt av folk flest». De skriver at de kulturelle uttrykkene produseres og medieres i for eksempel TV, film, blader, på internett osv. Formålet med populærkulturen er som oftest å underholde, glede og tirre folk, og det er også slik den gjerne blir brukt av folk flest (Endsjø og Lied, 2011, s. 16). Med denne definisjonen på populærkultur rommer fenomenet alle kulturelle uttrykk som er myntet på og brukt av massene. Endsjø og Lied (2011, s. 17) skriver også at det er typisk for populærkulturen at den regnes som «ny». Lynn Schofield Clark (2007, s. 8) skriver at begrepet vanligvis refererer til «commercially-produced items specifically associated with leisure, the mass media, and lifestyle choices that people consume». Også her presenteres massemediering og underholdningsfunksjon som sentrale aspekter ved populærkulturen.

Ole Jakob Løland, Anders Martinsen og Petter Skippervold (2014, s. 11) har i sin monografi *Bibelen i populærkulturen* en litt annen tilnærming til begrepet. De definerer populærkultur som «kommersiell massekultur, produsert i Vesten». De skriver at begrepet dekker et vidt spelter av vestlig kultur som er skapt etter andre verdenskrig, men at det i dag har blitt

nærmest synonymt med den amerikanskdominerte kulturindustrien (Løland, Martinsen og Skippervold, 2014, s. 11). Her plasseres altså populærkulturen geografisk i større grad enn det Endsjø og Lied og Clark gjør. En slik definisjon vil ekskludere kulturelle uttrykk som er produsert for massene i andre deler av verden, selv om disse er produsert for å underholde massene. Mens Endsjø og Lied kun plasserer populærkulturen i tid gjennom å si at den vurderes som «ny», plasserer Løland, Martinsen og Skippervold den etter andre verdenskrig. Gjennom disse eksemplene ser vi at ulike forskere benytter ulike definisjoner på fenomenet populærkultur, noe som vil føre til at uttrykkene definisjonene inkluderer vil variere. Disse spenningene vil være aktuelle for å belyse læreres praksiser og refleksjoner knyttet til bruk av populærkultur i undervisningen, særlig når undervisning om dette har blitt læreplanfestet og valget om å bruke eller ikke bruke populærkultur ikke lenger er fullstendig opp til hver enkelt lærer.

Det kan være vanskelig å trekke definitive skillelinjer mellom populærkultur og andre kulturelle uttrykk. Løland, Martinsen og Skippervold (2014, s. 10) skriver at populærkultur ofte sidestilles med søppelkultur eller *trash*, og at den blir sett på som noe som skal brukes og kastes heller enn å innlemmes. Likevel skjer det i populærkulturen en overlapping mellom lavkultur og høykultur ettersom mange populærkulturelle uttrykk har med tiden fått høyere kulturell status. For dem er det blant annet denne tendensen som gjør populærkulturen til et interessant felt å studere, i deres tilfelle for å undersøke Bibelens rolle og status i samfunnet (Løland, Martinsen og Skippervold, 2014, s. 10). Endsjø og Lied (2011, s. 17) poengterer også hvordan «finkultur» og populærkultur kan overlape, og at sistnevnte låner og gjensker elementer fra førstnevnte. Også Sissel Undheim (2020, s. 21) argumenterer for at forsøk på å skille «finkultur» og populærkultur kan bli påtatt. Dette noe uklare skillet mellom populærkultur og andre kulturelle uttrykk vil bli tematisert i analysen.

For noen kan det være nærliggende å avskrive populærkulturen som noe overflatisk, men den har også kvaliteter som gjør den interessant å studere for å lære mer om kultur og religion. Marianne H. Bøe og Anne Kalvig (2020, s. 206) påpeker hvordan populærkulturen med sin store appell er «blant de mest utbredte og betydningsfulle kulturuttrykk samtiden kan oppvise», og at den derfor er interessant å studere for religionsvitere. Endsjø og Lied (2011, s. 16) skriver at selv om vi tenker på populærkulturen mest som underholdning, “bare kommers” og noe vi bruker som avslapning og virkelighetsflukt, har den også en meningsskapende funksjon. Clark (2007, s. 11) utdypet dette poenget, og skriver at

populærkulturen utgjør en fundamental del av vår sosiale interaksjon med andre, og at vi gjennom populærkulturelle referanser plasserer oss selv sosialt og tilskriver meninger til handlingene våre. Populærkulturen gir oss et «kulturelt repertoar». På denne måten kan populærkulturen sees som en sentral del av menneskelig meningsdanning og sosiale liv. Clark (2007, s. 9) poengterer også hvordan populærkulturen kan uttrykke det vi anser som de beste kvalitetene ved samfunnet, men også reflektere ubevisste holdninger som vi helst ikke vil innrømme. Flere aspekter ved populærkulturen gjør den til et interessant forskningsobjekt for å forstå fenomener som religion og kultur.

I dette prosjektet har jeg ikke presentert noen definisjon på populærkultur for informantene. Dette gjorde jeg bevisst for å ha mulighet til å undersøke hva de selv oppfatter som bruk av populærkultur i undervisningen, og hva de oppfatter at kompetansemålet om det innebærer. Enkelte spenninger og utfordringer som viser seg angående læreres bruk av populærkultur og syn på populærkultur i KRLE og i læreplanen kan belyses med definisjonene og definisjonsproblematikken som blir presentert over. Blant annet stiller flere av informantene spørsmål ved skillet mellom populærkultur og kunst, og noen av de populærkulturelle uttrykkene lærerne bruker i undervisningen sin vil falle utenfor definisjonene som ble presentert over.

## **2.2. Forskningsfeltet religion og populærkultur**

Innføringen av et kompetansemål i læreplanen i KRLE som handler om religion og livssyn i populærkultur kan sees som en videreføring av en utvikling innenfor religionsvitenskapen de siste 20-30 årene. Fagfeltet har i nyere tid vist interesse for populærkulturen og måten religion kommer til uttrykk der, hvilket henger sammen med en dreining mot det som kan kalles kulturvitenskapelige eller kulturanalytiske perspektiver. Med slike perspektiver sees religion som en integrert del av kulturen (Bøe og Kalvig, s. 17), og med denne tilnærmingen til religion vil populærkultur være en av flere viktige kilder til å forstå fenomenet. Denne overgangen ble i 1999 tydeliggjort av folkloristene Bente G. Alvær og Torunn Selberg, og religionsviterne Lisbeth Mikaelsson og Ingvild S. Gilhus i boka *Myte, Magi og Mirakel. I møte med det moderne*. Her viser forfatterne at religion ikke lenger lar seg avgrense til de sammenhengene vi er vant til å tenke på som religiøse. Dette beskriver de med begrepet «religion smurt tynt utover», som spiller på at religiøse forestillinger kommer til uttrykk i

mange kulturelle kontekster som ikke hovedsakelig regnes som religiøse. Et eksempel på dette er populærkultur (Alvær mfl., 1999, s. 8). Denne tendensen har på ingen måte blitt svekket de siste tjue årene, da det stadig dukker opp nye uttrykk for religion i filmer, reklamer og andre populærkulturelle sjangre. Samtidig som uttrykk for religion i populærkulturen blomstrer, ser vi en svekkelse av det organiserte religiøse livet i Norge og andre vestlige land (Endsjø og Lied, 2011, s. 12). Populærkulturen har dermed fått en sentral rolle som distributør av religiøse uttrykk, og den er også med på å skape og omskape religion. Lynch (2007, s. 158) argumenterer for at studiet av religion og populærkultur bidrar til en «broader understanding of religion, culture and society». Slik kan forholdet mellom religion og populærkultur sees som fruktbart å undersøke for å forstå mer av både religion, kultur og samfunnet som helhet. Religion og populærkultur har vært undersøkt gjennom mange vitenskapelige studier både i Norge og i andre land, med et bredt spekter av ulike tilnærminger. Forskerne som har studert dette har bakgrunn i ulike disipliner, ikke bare religionsvitenskap. Lynch (2007, s. 161) skriver at forskningsfeltet er preget av spenninger mellom teologer og samfunnsvitere som har ulike innfallsvinkler til studiet av religion og populærkultur.

Variasjonen innen forskningsfeltet kommer vises godt i det nettbaserte tidsskriftet *Journal of Religion and Popular Culture* som gis ut av University of Toronto Press i Canada. Her publiseres forskning fra ulike fagdisipliner som gjennom et bredt spekter av tilnærminger undersøker forholdet mellom religion og populærkultur. Tidsskriftet er internasjonalt orientert, og åpner for studier av religion og populærkultur i ulike land og kulturer (*Journal of Religion and Popular Culture*, 2021). I utgavene av *Journal of Religion and Popular Culture* fra de siste årene finner vi for eksempel Julie L. Gittinger (2018) sin analyse av *cosplaying*<sup>1</sup>, blant muslimske kvinner. Forfatteren undersøker, gjennom spørreundersøkelser med muslimske kvinner fra ulike deler av verden, hvordan religion medieres, utøves og forhandles gjennom cosplay. Blant annet viser hun hvordan muslimske kvinner inkorporerer synlige religiøse markører (f.eks. hijab) i kostymene sine (Gittinger, 2018, s. 94). I en annen artikkel undersøker Chris Miller (2020) hvordan mormonere og Scientologikirken framstilles i *South Park* gjennom kvalitativ innholdsanalyse av to episoder. John Shultz (2021) viser hvordan «Hjertesūtraen», en sentral tekst i mahayana-buddhisme, har fått en digital

---

<sup>1</sup> En type fan-kultur der en kler seg ut som fiksjonelle, populærkulturelle karakterer (Gittinger, 2018, s. 87).

gjenfødelse gjennom den fiktive sangeren og kjendisen Hatsune Miku<sup>2</sup>. Disse eksemplene viser noe av bredden som finnes innen feltet religion og populærkultur, både når det gjelder hvilke religiøse uttrykk, hvilke populærkulturelle uttrykk og hvilken type relasjon mellom disse det er snakk om. Også når det gjelder geografisk plassering finner vi en variasjon som viser at tidsskriftet har en åpnere tilnærming til hva det er som regnes som populærkultur enn det Løland, Martinsen og Skippervold har. Under vil jeg gå litt nærmere inn på et lite utvalg av forskning på religion og populærkultur. Disse eksemplene vil hovedsakelig være hentet fra religionsvitenskapen, men jeg vil presentere et eksempel på en teologisk innfallsvinkel, da denne tilnærmingen kan brukes for å belyse noen sider ved materialet for dette masterprosjektet.

Et tidlig eksempel på en religionsvitenskapelig studie av forholdet mellom religion og populærkultur, finner vi tidligere nevnte Clark sin *From Angels to Aliens: Teenagers, the Media and the Supernatural* (2003). Denne boka presenterer resultatene fra et omfattende forskningsprosjekt på der Clark har gjennomført gjentakende dybdeintervjuer med 100 amerikanske tenåringer, både alene og sammen med familien, og i noen tilfeller vennene deres. Temaet for prosjektet er forholdet mellom tenåringer, religiøs identitet og det overnaturlige i populærkulturen, og målet til case-studiet er å gi bedre innsikt i religionsforhold til kulturen. Om forholdet mellom religion og populærkultur skriver Clark (2003, s. 44) at religion «imiterer og låner fra populærkulturen, som i gjengjeld imiterer og låner fra religion», og at både religion og kultur formes av den sterkt kommersialiserte konteksten de befinner seg i. Resultatene fra Clarks prosjekt viser at tenåringer har ulike måter å forholde seg til det overnaturlige i populærkulturen på, der noen er opptatt av å skille populærkulturelle framstillinger av det overnaturlige fra religion («the Traditionalists»), mens andre på ulike måter og i varierende grad kombinerer forestillinger og praksiser fra populærkulturen med elementer fra og tilhørighet til religiøse tradisjoner i sin tro og praksis («the Resisters», «the Experimenters», «the Mystical Teens» og «the Intrigued Teens»). I Clarks prosjekt er det måter populærkultur spiller inn på ungdommers trosforestillinger og religiøse identitet som utforskes.

---

<sup>2</sup> Navnet på et synthesizer-program med kvinnestemme utviklet av Crypton Future Media. Stemmen fikk en animert karakter som opptrer i musikkvideoer og dataspill, og nådde stor popularitet i Japan fra 2007 (Shultz, 2021, s. 35-36).

En annen tilnærming finner vi hos Markus A. Davidsen som har undersøkt hvordan religiøse retninger har blitt dannet med populærkulturelle uttrykk som utgangspunkt. Davidsen (2012, s. 202) introduserer begrepet «fiksjonsbaserte religioner» (*fiction-based religions*), som han definerer som religioner som bruker fiksjonelle tekster som autoritative, religiøse tekster. Med denne tilnærmingen har Davidsen (2014) i sin doktoravhandling undersøkt hvordan Tolkiens *Ringenes Herre*-trilogi (og også Peter Jacksons filmatiseringer) har dannet grunnlaget for religiøse retninger, eller nærmere bestemt et «spirituelt miljø». Hvordan dette kan skje, at en tekst som i utgangspunktet er ment å være fiksjonell danner grunnlaget for reell religiøs tro og praksis, forklarer Davidsen med begrepet om *religious affordance* (Davidsen, 2014, s. 98). Med dette mener forfatteren hvordan visse kvaliteter i teksten legger til rette for en lesning der overmenneskelige elementer i teksten oppfattes som virkelige. Dette er en forutsetning for at fiksjonsbaserte religioner kan oppstå. En annen fiksjonsbasert religion Davidsen har undersøkt er jediisme, religionen som baserer seg på George Lucas sine *Star Wars*-filmer (Davidsen, 2016). Disse undersøkelsene viser hvordan populærkultur blir en kilde til religiøs tro og praksis i et samfunn preget av individualisering og nedgang i organisert religiøsitet.

Ettersom dette prosjektet tar for seg populærkultur i norsk religion- og livssynsundervisning, kan det være relevant å presentere noen nasjonale eksempler på forskning på religion og populærkultur. I norsk kontekst har Endsjø og Lied vært viktige bidragsyttere til forskningsfeltet med sin *Det folk vil ha: Religion og populærkultur* (2011). Som de skriver selv, er dette «den første norskspråklige introduksjonsboken som gir en grunnleggende innføring for et norsk publikum» (Endsjø og Lied, 2011, s. 20). Her utforsker de uttrykk for religion i et bredt spekter av populærkulturelle uttrykk, med både nasjonale og internasjonale eksempler, fra norske reklamer og serien *Åndenes makt* til Disneyland og *Istid 2*. Forfatterne konkluderer med at religion er til stede i samtidens populærkultur i vesentlig grad, og at det finnes et mangfold i bruken av religion i populærkulturen. Populærkulturen benytter fortellinger, symboler, motiver og forestillinger hentet fra religion, og i noen tilfeller fungerer religiøse elementer som en «struktur for tanken» i populærkulturen. Også handlinger og handlingsmønstre som har en tilknytning til religion opptrer i populærkulturen (Endsjø og Lied, 2011, s. 183-184). Forfatterne skisserer fire forklaringer på at religion forekommer i populærkulturen i så stor grad som den gjør: (1) at religion tilbyr



gode og gjenkjennbare plot, (2) at religiøse forestillinger er gode virkemiddel for å vekke følelser og fascinasjon, (3) at religiøse forestillinger, fortellinger og motiver er grenseoverskridende og visuelt slående og (4) at populærkultur og religion har en idehistorisk forbindelse (Endsjø og Lied, 2011, s. 185-187). De religiøse ytringene som vises i populærkulturen har en tendens til å framelske emosjonelle og fascinerende sider ved religion, og nedtone det dogmatiske og læremessige (Endsjø og Lied, 2011, s. 191). Her viser Endsjø og Lied hvordan og hvorfor elementer fra religion benyttes av de som produserer populærkultur, en annen tilnærming til fenomenet enn de vi finner hos Clark og Davidsen.

Endsjø og Lied tematiserer, i likhet med Clark og Davidsen, hvordan populærkultur kan skape og omskape religion. De tar blant annet for seg begrepet *fandom*, en form for fantilbedelse som «overlapper med handlingsytringer vi ellers er vant til å omtale som religiøse» (Endsjø og Lied, 2011, s. 188), da eksemplifisert gjennom enkeltes forhold til Melodi Grand Prix-stjerner. Dette fenomenet har også blitt utforsket av Trine Anker (2017b) som tar utgangspunkt i tilhengere av artisten Justin Bieber, såkalte «Beliebers», for å diskutere hva fandom er og betyr for deltakerne. Forholdet Bieber sine fans har til artisten har mye tilfelles med andres religiøse tilhørighet. De fyller rommene sine med bilder av ham og hverdagen med å tenke på ham. Å være på konsert med idolet er preget sterke emosjonelle opplevelser, og en går så langt som til å beskrive det som en «helbredelse». Biebers fans utgjør et fellesskap, men de er også opptatt av å ha et personlig forhold til ham. De er lojale og trofaste, og forsvare helten sin mot kritikk. Gjennom objektet for fandomen tar fansene del i opplevelser som gjør livet større (Anker, 2017b, s. 146). Anker (2017b, s. 147) argumenterer for at fenomenet fandom problematiserer en tydelig avgrensning av religion, og at det «utfordrer selve ideen om at en slik avgrensning er mulig». I Ankers studie av fankulturen rundt Justin Bieber, ser vi hvordan populærkulturen kan by på opplevelser som ligner de vi gjerne er vant til å anse som religiøse. Forskning på fandom representerer nok en interessant innfallsvinkel til forholdet mellom religion og populærkultur.

I den nylig utgitte innføringsboka *Mennesker, meninger, makter: En introduksjon til religionsvitenskap* (2020) har forfatterne Bøe og Kalvig valgt å inkludere et eget kapittel om religion og populærkultur. Kapittelet kaller de «Populærkulturens religionsuttrykk» og her undersøker de blant annet religion i filmen *Avatar*, tv-serien *The Handmaid's Tale* og (i likhet med Endsjø og Lied) *Åndenets makt*. De utforsker også festivaler som religionsarenaer der

sekulære produkter og betingelser kombineres med hybride former for religion og spiritualitet (Bøe og Kalvig, 2020, s. 213). I forbindelse med deres omtale av religionsdefinisjoner bruker de også animasjonsfilmen *Vaiana* for å illustrere ulike måter religion kan vise seg på. Vektleggingen av populærkulturelle uttrykk i denne innføringsboka til religionsvitenskap kan sees som nok et bevis på at forholdet mellom religion og populærkultur har fått en etablert plass i fagfeltet.

Mens de eksemplene på forskning på religion og populærkultur som er nevnt over kan sies å ha en religionsvitenskapelig tilnærming til forholdet, er dette, som nevnt over, ikke det eneste fagfeltet som har beskjeftiget seg med dette. Lynch (2007, s. 161) poengterer at de som forsker på religion og populærkultur kan ha sin bakgrunn i vidt forskjellige disipliner, for eksempel teologer som analyserer populærkulturen ut ifra deres religiøse konfesjon. Over presenterte jeg Løland, Martinsen og Skippervold sin definisjon på populærkultur fra *Bibelen i populærkulturen* (2014). Denne boka kan sees som et eksempel på en slik teologisk innfallsvinkel, og forfatterne har selv bakgrunn som teologer. I innledningen poengterer disse Bibelens unike status i vestlig kultur, som den «første egentlige boka» (Løland, Martinsen og Skippervold, 2014, s. 8). De viser gjennom boka hvordan populærkulturen bruker bibelfortellinger og motiver på ulike måter, og den er organisert etter de forskjellige bibelfortellingene. Et eksempel er Tolkiens *Ringenes herre*-trilogi og *Silmarillion*. Mens Davidsens forskning som ble presentert over handler om hvordan religion har oppstått med utgangspunkt i Tolkiens tekster, fokuserer Løland, Martinsen og Skippervold på at vi i disse bøkene finner trekk fra Første Mosebok, samt teologer og dikteres tolkninger av denne (Løland, Martinsen og Skippervold, 2014, s. 19-20). Forfatterne ser tydelige paralleller mellom *Ringenes herre*-trilogien og syndefallsberetningen i Bibelen, der både ringen og frukten representerer fristelse og korrumpere (Løland, Martinsen og Skippervold, 2014, s. 21).

Forfatterne av *Bibelen i populærkulturen* konkluderer med at populærkulturen har satt Bibelen under press på ulike måter, (1) ved å utfordre posisjonen til den Bibelske kanon som hellig tekst ved å parodierte og bruke den på lik linje med andre tekster, (2) ved å åpne for forståelser av bibeltekstene som ikke har vært mulige eller lovlige tidligere, (3) ved at visuelle kulturuttrykk fra populærkulturen får en dominerende rolle i folks forståelse av Bibelen når flere blir konsumenter av populærkulturelle bibeltolkninger heller enn å lese

Bibelen og (4) ved å spre «kvasivitenskapelige oppfatninger om mer apokryfe evangelier eller egentlige sannheter som kirken har dekket over med den bibelske kanon» (Løland, Martinsen og Skippervold, 2014, s. 275). *Bibelen i populærkulturen* kan sees som et godt eksempel på det Lynch over beskriver som teologer som analyserer populærkulturen ut ifra sin egen konfesjon. Fokuset ligger på alle stedene i samtidskulturen Bibelen viser seg, og hvordan populærkulturen påvirker Bibelens status som hellig tekst.

Å inkorporere populærkultur i læreplanen for KRLE (og RE)- faget kan sees som en forlenging av forskningen på religion og populærkultur som har blitt utført i løpet av de siste 20 årene, studier som viser stor bredde i tematikk og tilnærminger. Populærkulturen kan gi framstillinger av religion og skape religion, og enkelte menneskers forhold til populærkulturelle uttrykk kan minne om religion. Religionsvitenskap og teologi åpner for å angripe forholdet mellom religion og populærkultur på mange ulike måter.

Kompetansemålet «undersøke og presentere hvordan kristendom og andre religioner og livssyn kommer til uttrykk i medier og populærkultur» gir med sin åpne formulering lærerne i faget stor valgfrihet. Det vil kunne tolkes og håndteres på vidt forskjellige måter, noe som viser seg i intervjuene jeg har gjort med ungdomsskolelærere.

### **2.3. Tidligere forskning på bruk av populærkultur i religionsundervisning**

At læreplanene i religionsfag i norsk skole navner populærkultur er nytt, men det er derimot ikke noe nytt at lærere i fagene bruker populærkultur. Dette har imidlertid i liten grad vært gjenstand for akademiske undersøkelser. I 2017 skrev Sissel Undheim at vi, til tross for at interessen for religion og populærkultur har økt de siste årene, visste lite om hvorvidt og i hvilken grad norske religionslærere benytter populærkultur i undervisningen, (2017, s. 62). Dette er noe også Andreassen (2016, s. 194) har argumentert for å vie er oppmerksomhet til. Etter at Undheim og Andreassen kom med disse påstandene har det blitt utført noen forskningsprosjekter som tar for seg nettopp det de etterlyser, populærkultur i religionsfag i norsk skole.

I sitt masterprosjekt «*Populærkultur i Religion og etikk: En kvantitativ undersøkelse av læreres bruk av populærkultur i undervisningen i Religion og etikk på offentlige videregående skole*», som ble ferdigstilt våren 2017, har Hildegunn Lone Eriksen undersøkt bruk av

populærkultur i undervisningen om religion i faget Religion og etikk ved videregående skoler. Hun har brukt den kvantitative undersøkelsen survey for å undersøke hvordan et større antall lærere i Hordaland og Rogaland bruker populærkultur i undervisningen (Eriksen, 2017). Selv om svarprosenten til Eriksens prosjekt er noe lav, og det dermed ikke kan brukes til å si noe definitivt om religionslærere i Hordaland og Rogaland generelt (Eriksen, 2017, s. 42), viser prosjektet noen interessante tendenser angående bruk av populærkultur i undervisningen. Undersøkelsen viser at lærere bruker et bredt spekter av populærkulturelle uttrykk i undervisningen om religion, og særlig dokumentarfilm og musikk blir mye brukt (Eriksen, 2017, s. 104). Lærerne presenterer ulike funksjoner populærkultur har i undervisningen deres, og disse har Eriksen har organisert i kategoriene «diskusjon og refleksjon», «variasjon og repetisjon», «innenfraperspektiv og kulturforståelse», «teksttolkning og innhold» (kun når det gjelder musikk), og «eksempler og belyse temaer» (Eriksen, 2017, s. 45). Populærkulturen brukes også for å ta opp aktuelle temaer i samtiden, og mange lærere brukte dokumentarer om IS og jihadisme i undervisningen (Eriksen, 2017, s. 104).

I artikkelen “Let me Entertain You: Media Dynamics in Public Schools” (2018) viser Audun Toft og Liv Ingeborg Lied noen interessante tendenser angående bruk av populærkultur som er produsert for å underholde i undervisningen om religion. De har observert 50 Religion og etikk-timer på en videregående skole, med seks forskjellige lærere og åtte forskjellige skoleklasser (Toft og Lied, 2018, s. 244). Gjennom artikkelen viser Toft og Lied hvordan klasserommene de har observert var preget av en sterk tilstedeværelse av medier, i form av teknologi, plattformer, materialer, diskurser. De beskriver disse klasserommene som «mediemettede» («media saturated») (Toft og Lied, 2018, s. 248). Særlig elevenes bærbare PC-er hadde en framtrødende rolle i klasserommet, og ble brukt hyppig i løpet av undervisningen, hovedsakelig med andre formål enn det som var relevant for undervisningen. Lærerne på sin side prøvde å begrense elevenes bruk av PC-er (Toft og Lied, 2018, s. 245-246). Toft og Lied (2018, s. 248-249) omtaler elevenes PC-bruk som en mestringsstrategi for å minske akademisk kjedsomhet, og skriver at terskelen deres for å følge med i lærernes undervisning tilsynelatende var høy, særlig over tid og i slutten av timen. De identifiserer også en tendens til at lærerne, nettopp for å få elevene til å følge med og delta i undervisningen, valgte å bruke populærkulturelle uttrykk som er produsert

med underholdning som formål, samt medieuttrykk preget av konflikt og kontroversielle temaer. Et eksempel som kom opp i mange av timene de observerte, var den humoristiske dokumentarserien *På tro og Are*<sup>3</sup> (Toft og Lied, 2018, s. 250). Ved bruk av filmklipp, dokumentarer og serier som dette klarer lærerne å holde på elevenes oppmerksomhet over tid. Typisk for populærkulturelle uttrykk som denne serien er å gi representasjoner av religion der det eksotiske og det som et norsk publikum vil oppfatte som uvanlig framheves (Toft og Lied, 2018, s. 254). Toft og Lied (2018, s. 257) argumenterer for at bruken av denne typen medier, som er laget for å underholde, kan bidra til å reprodusere stereotypiske og eksotiske representasjoner av religion i undervisningen i RE (Toft og Lied, 2018, s. 257).

I artikkelen «Først engasjement, så innhold: Bruk av serien *På tro og Are* i religionsundervisning i videregående skole» bruker Toft (2021) funn fra prosjektet som ble beskrevet over i en videre diskusjon rundt bruk av underholdningsmedier i religionsundervisningen. Som nevnt over, var serien *På tro og Are* mye brukt blant lærerne som de observerte. Mange av elevene i disse klassene rapporterer også å ha sett episoder fra denne serien i tidligere religionsundervisning. Denne serien viser former for levd religion, men er preget av et humoristisk uttrykk (Toft, 2021, s. 29). Flere av lærerne identifiserer problematiske sider ved serien, særlig episoden om buddhisme, men velger likevel å bruke den i undervisningen grunnet underholdningsverdien (Toft, 2021, s. 32). Løsningen er å inkludere den i et større didaktisk opplegg, med fokus på å nyansere fremstillingene som blir gitt i episoden. Toft konkluderer likevel med at lærernes hovedmotivasjon for å bruke serien er de underholdende funksjonene, og at det didaktiske opplegget rundt må lages som en følge av det noe kritikkverdige innholdet i serien. Han argumenterer også for at NRK Skole er i en spesiell posisjon der rollen som folkeopplysningsaktør og underholder glir i hverandre (Toft, 2021, s. 35).

I artikkelen “The use of teaching materials in religious education in Sweden: a quantitative analysis of Swedish religious education teachers’ reported use of teaching materials in RE classrooms” (2017) undersøker Maximilian Broberg hvilke materialer religionslærere i Sverige bruker i undervisningen, og hvilke faktorer som spiller inn på valg av materiale.

---

<sup>3</sup> Dokumentarserie produsert av NRK. I den første sesongen av serien tilbringer programlederen, Are Sende Olsen, i hver episode en uke med en familie som tilhører en av de største religiøse tradisjonene i Norge, blant annet islam, buddhisme og kristendom (Toft og Lied, 2018, s. 249-250)

Innledningsvis skriver forfatteren om en tendens i den svenske befolkningen der skolen og massemedier har overtatt religiøse institusjoner og familien som viktige aktører for å lære barn og unge om religion (Broberg, 2017, s. 45). På denne måten ligner konteksten rundt religionsundervisning i skolen mye på den norske, og noen av resultatene fra forskningsprosjektet kan sees som relevante for å belyse dette masterprosjektet.

Resultatene som presenteres i Brobergs artikkel viser at svenske religionslærere brukt ulike former for materiale i varierende grad. Lærebøker er det som blir desidert mest brukt, fulgt av bilder, dokumentarer, hellige tekster og nyhetsmedier fra både tv og aviser. Det som skårer lavest er musikk og sosiale medier, og spillefilm og gjenstander (*artefacts*) har også lave tall (Broberg, 2017, s. 49). Prosjektet viser også hvordan ulike faktorer kan spille inn på valg av materialet, for eksempel ser utdanning innenfor religionsfaget ut til å minske lærernes behov for lærebøker. Broberg antyder også læreres større kjennskap til «høykultur» enn «lavkultur» kan bidra til at de foretrekker etablerte nyhetsmedier over populærkulturelle uttrykk som musikk og sosiale medier. Avslutningsvis poengterer Broberg lærerens maktposisjon når det gjelder utvelgelsen av medier å ta inn i klasserommet, noe hans undersøkelser kun berører overflaten av (Broberg, 2017, s. 51-52).

## 2.4. Oppsummering

I dette kapittelet har jeg vist hvordan populærkultur kan være et noe utfordrende begrep å definere og å avgrense. Noen forskere plasserer denne formen for kulturelle uttrykk i Vesten, mens andre bruker en mer generell definisjon som vil inkludere uttrykk som er produsert andre steder i verden. Fellesnevnerne i definisjonene som har blitt presentert er kommersiell produksjon og massemediering, og Endsjø og Lied og Clark viser alle til underholdning som et viktig formål ved populærkultur. Forskningsfeltet religion og populærkultur rommer et bredt spekter av tilnærminger til forholdet mellom religion og populærkultur. Ulike religionsvitenskapelige forskningsprosjekter viser hvordan populærkulturen kan ha innflytelse på menneskers religiøsitet, hvordan menneskers forhold til populærkultur kan minne om religiøsitet, og hvordan fortellinger og motiver fra religion kan bli brukt med ulike formål i populærkulturen. Forholdet mellom religion og populærkultur har også blitt undersøkt fra en mer teologisk innfallsvinkel. Hvordan populærkultur brukes i religionsundervisningen i skolen har også vært objekt for flere

studier. Disse viser at populærkultur er et velbrukt virkemiddel blant lærere i religionsfag i skolen, men denne bruken problematiseres av Toft og Lied (2018) og Toft (2021) som viser hvordan populærkultur kan bidra til en uheldig representasjon av religion. Vi finner med andre ord spenninger, både i tilnærminger til forholdet mellom religion og populærkultur og til bruk av populærkultur i religion- og livssynsfagene i skolen.

### 3. Teori: Religionsdidaktiske og pedagogiske perspektiver

I dette kapitlet vil jeg presentere noen begreper, perspektiver og teorier hentet fra religionsdidaktikken, men også fra mer generell pedagogikk, som vil bli nyttige verktøy i analysen seinere i oppgaven. Jeg vil vise hvordan disse perspektivene kan være nyttig for å belyse populærkultur i KRLE-faget, og jeg vil vise noen spenninger mellom ulike didaktiske og pedagogiske prioriteringer som også vises i materialet for prosjektet mitt.

#### 3.1. Representasjon og definisjon av religion

I forbindelse med bruk av populærkulturelle uttrykk i KRLE-undervisningen og populærkulturens inntog i læreplanen, kan det være nyttig å se nærmere på det som kalles representasjon av religion, dvs. hvordan religion framstilles. I religionsundervisningen i skolen er dette noe en som lærer må være bevisst på, da en må vurdere hva som skal tas med i undervisningen og hva som skal utelates. Representasjon handler blant annet om hvem og hva som blir brukt for representere religionene man underviser om. Målet er at religionene man underviser om skal bli presenterte på en måte som gjenspeiler virkeligheten (Andreassen, 2016, s. 121). Dette kan være en krevende jobb for læreren, og en blir nødt til å utelate mye som en *kunne* tatt med. Dette er et aktuelt spørsmål i undervisningen om religion som sådan, og populærkulturelle uttrykk byr på egne representasjoner av religion som kan være både fruktbare og utfordrende når disse tas inn i religionsundervisningen.

Andreassen (2016, s. 136) argumenterer for å bruke eksempler som viser bredde og mangfold når en underviser om religion. Et slikt mangfold kan gjelde innad i religiøse tradisjoner, men også når det gjelder fenomenet religion som sådan. Som vist i forrige kapittel har religionsvitenskapen beveget seg i en retning der ulike kulturelle uttrykk blir ansett som viktige kilder til religion, og den religionsvitenskapelige innføringsboka til Bøe og Kalvig (2020) opererer med en vid religionsdefinisjon som også inkluderer denne typen uttrykk. En slik tilnærming til religion illustreres godt gjennom Gilhus (2013) sin religionsmodell. Hun supplerer Jonathan Z. Smith sin modell for religion «her, der og hvor



som helst» med det hun kaller «religion over alt». Sistnevnte omfatter for eksempel uttrykk for religion i media og populærkultur, og Gilhus argumenterer for en religionsdefinisjon som også omfatter slike uttrykk for religion. Anker (2017, s. 25-26) argumenterer for at religionsfagene bør ta opp i seg mer av den nyere religionsvitenskapelige forskningen, blant annet ved å diskutere ulike forståelser av religion og å se på hvordan religion fremstår i samfunnet. En slik tilnærming til religion vil også Andreassen at skolefagene skal benytte, og han ser populærkultur som et godt virkemiddel for å få til dette. Han skriver at populærkulturelle uttrykk for religion kan vise elevene at religion ikke kun forekommer i tekster og bygninger som oppfattes som religiøse, men også i andre kulturelle uttrykk (Andreassen, 2016, s. 195). Også Undheim (2020, s. 23) vektlegger populærkulturens potensiale når det gjelder å få fram religiøst mangfold, i uttrykk og praksiser.

I tillegg til å vise religiøst mangfold, kan populærkulturen bidra til å gi framstillinger av religion som er gjenkjennbare og forståelige for elevene. I forrige kapittel viste jeg hvordan populærkultur utgjør en viktig del av menneskers (deriblant skoleelevers) kulturelle repertoar, og Andreassen (2016, s. 194) påpeker at populærkulturen supplerer elevene med «knagger» som de bruker i sin egen læring. I et samfunn der organisert religiøsitet svekkes, mens uttrykk for religion i populærkulturen blomstrer, er det ikke uvanlig at elevenes kunnskap om religion i stor grad kommer fra populærkulturen. Gilhus (2014) beskriver denne utviklingen som at tyngdepunktet har flyttet seg fra «religion der» til «religion hvor som helst» og «religion over alt». Dette innebærer at populærkulturen utgjør en viktig kilde til informasjon om og framstillinger av religion for elevene i skolen. Endsjø og Lied (2011, s. 139) illustrerer populærkulturens rolle som unges kilde til kunnskap om religion når de skriver at den oppvoksende generasjonens forhold til flommyten kan begynne med *Istid 2*, for så å bli supplert med den bibelske fortellingen i religionsfaget i skolen. På grunn av den sentrale rollen populærkulturen har i elevenes omgivelser, argumenterer Undheim (2017, s. 63) for at populærkulturen kan brukes for å gjennomføre elevsentrert undervisning uten å aktivere elevenes personlige, religiøse historier. Denne typen argumentasjon vises også i refleksjonene til lærerne som ble intervjuet til dette prosjektet.

Det finnes altså argumenter for at populærkulturen kan være et godt redskap i KRLE-faget for å vise religiøst mangfold, og for å gjennomføre elevsentrert undervisning på en god måte. Imidlertid kan populærkulturens framstillinger av religion by på noen utfordringer når

de tas inn i undervisningen, som Toft og Lied (2018) sitt prosjekt som ble presentert i forrige kapittel viste. von der Lippe og Undheim (2017, s. 23) skriver at et viktig spørsmål er hvordan religionsundervisningen forholder seg til media og populærkultur sine representasjoner av religion. For å belyse denne problematikken, kan det være nyttig å se på Stig Hjarvard (2011) sitt begrep *banal religion* som er ment å dekke de formene for religion vi finner i populærkulturen. Ordet *banal* viser ikke til at disse formene for religion er mindre viktige eller underordnet andre, men til karakteristiske aspekter ved formene for religion som begrepet omfatter. Banal religion handler om hvordan elementer og symboler hentet fra religiøse institusjoner, men også mer folkelige religiøse forestillinger, utgjør et reservoar som media og populærkultur bruker i sin historiefortelling. Et eksempel Hjarvard bruker er *Indiana Jones*-filmene der vi finner forestillinger fra både kristendom, buddhisme, islam og folkelige religiøse forestillinger. Funksjonen til disse elementene er å tilføre mystikk og spenning til filmene. Typisk for banal religion er at religiøse representasjoner blir formet gjennom mediesjangre som for eksempel nyheter, fantasy og komedie. Banal religions styrke at den skaper representasjoner som «arrest attention, evoke emotions and support memory» (Hjarvard, 2011, s. 128-130). En tilsvarende tendens påpeker også Endsjø og Lied (2011, s. 191) når de skriver at populærkulturen en tendens til å framelske emosjonelle og fascinerende sider ved religion. Hjarvards teoretisering har blitt møtt med kritikk fra ulike hold, men den kan brukes for å belyse noen spenninger når det gjelder representasjon av religion i undervisningen og i populærkulturen. Det Hjarvard skriver kan vitner om at populærkulturen gir en representasjon av religion som er preget av sjangrene som framstillingene av religion formes etter. Dette kan i enkelte tilfeller komme i konflikt med representasjonene en ønsker å gi i KRLE-faget.

Andreassen (2016, s. 132-134) argumenterer for at en i religionsundervisningen bør unngå å gi stereotypiske fremstillinger av religion, eller å fremstille religioner og kulturer som utelukkende sære og fremmede, såkalte eksotismer. Dette kan by på noen utfordringer når en tar populærkulturelle uttrykk inn i undervisningen, ettersom disse er produsert med mål om å være underholdende og innbringende, og de formene for religion som kommer til uttrykk gjerne nettopp er inkludert for å få inn mystiske eller eksotiske elementer. Som Hjarvard skriver, blir religionen formet etter ulike sjangre. Toft og Lied (2018) sitt prosjekt viste at bruk av denne typen medier kan bidra til å reprodusere stereotypiske og eksotiske

representasjoner av religion i undervisningen i RE. Andreassen (2016, s. 195) skriver at en utfordring ved å ta populærkulturelle uttrykk for religion inn i undervisningen er å få elevene med på å analysere uttrykkene, og bevisstgjøre dem angående hvordan religion brukes. Han, og også Undheim (2020, s. 21) poengterer at et kritisk blikk er viktig når en tar populærkulturelle uttrykk inn i undervisningen. I kompetansemålet om populærkultur som har kommet inn i læreplanen i KRLE, kan formuleringen om å undersøke og presentere *hvordan* religioner og livssyn kommer til uttrykk leses som et ønske om å bevisstgjøre elevene angående dette. Spørsmålet om representasjon av religion, i populærkultur og i undervisningen i KRLE, vil bli aktuelt for å belyse noen poenger i den seinere analysen og drøftingen, både for å vise noen sider ved lærernes bruk av populærkultur, og fordi flere av lærerne selv har interessante refleksjoner rundt denne tematikken.

### **3.2. Verdensreligionmodellen**

Mens Gilhus sin religionsmodell som ble presentert over omfatter religion her, der, hvor som helst og over alt, har en annen modell, verdensreligionmodellen, preget religionsfagene i skolen gjennom tidligere læreplaner. I RLE1-02 som var gyldig fram til høsten 2020 (og er gyldig på 10. trinn ut våren 2021) finner man en rekke kompetansemål spesifikt tilknyttet hver av de «fem store» religionene: kristendom, jødedom, islam, hinduisme og buddhisme. Eksempel på denne typen kompetansemål kan være å «forklare særpreget ved kristendom og kristen tro som livstolkning i forhold til andre tradisjoner: likhetstrekk og grunnleggende forskjeller», eller å «beskrive og reflektere over særtrekk ved kunst, arkitektur og musikk knyttet til buddhismen» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Med fagfornyelsen har det imidlertid skjedd en endring der verdensreligionmodellen har blitt nedtonet til fordel for en temamodell der generelle, åpne kompetansemål skal brukes som inngang til flere forskjellige religioner og livssyn. Dette gjelder blant annet kompetansemålet om populærkultur som befinner seg i kjernen av dette masterprosjektet. Verdensreligionene utenom kristendom er nå kun nevnt i den innledende delen «Fagets relevans og sentrale verdier» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I forbindelse med dette kan det være nyttig å gi en kort innføring i noen sider ved verdensreligionbegrepet og kritikken det har fått.

Begrepet «verdensreligion» viser vanligvis til religionene kristendom, jødedom, islam, hinduisme og buddhisme, og ble i utgangspunktet laget i et forsøk på å gå bort fra en jødisk-

kristen religionsforståelse ved å inkludere andre religiøse tradisjoner. McCutcheon, referert i Bøe og Kalvig, 2020, s. 72). En motivasjon som lå bak begrepet var altså et ønske om en religionsforståelse preget av mer mangfold, som omfattet ulike religiøse tradisjoner fra ulike deler av verden. I nyere tid har derimot verdensreligionbegrepet møtt kritikk fra ulike hold. Tomoko Masuzawa har i boka *The Invention of World Religions* (2005) vist hvordan konstruksjonen av verdensbegrepet henger sammen med kolonialisme. Vestlige forskere har ifølge Masuzawa bidratt til å konstruere for eksempel «buddhisme» og «hinduisme» som verdensreligioner. Verdensreligionmodellen kritiseres for å gi lite rom for religiøs variasjon og endring, ettersom religionene med denne modellen sees som tydelig avgrensede enheter. I tillegg utelukker modellen religioner som bahai, sikhisme og former for nyreligiøsitet, mens jødedom tas med selv om denne religionen er lite utbredt i samfunnet (Masuzawa, referert i Bøe og Kalvig, 2020, s. 72).

I artikkelen «På tide å si farvel til verdensreligionene» argumenterer Anker (2017a) for at daværende læreplans vektlegging av verdensreligionene står i veien for å vise religiøst mangfold og hybriditet (Anker, 2017a, s. 32-33). Hun skriver at en i skolen ser en prioritering av de såkalte verdensreligionene, samt en tendens til å vektlegge historisk utvikling, tekst og dogmer i fremstillingen av religionene man underviser om. Dette går på bekostning av individers hverdagspraksis, religiøs hybriditet og nye religiøse trender. Dersom holdningsdelen av religionsfaget skal ivaretas, bør faget heller orienteres rundt hvilke diskusjoner det er viktig å ta opp enn å være låst til verdensreligionmodellen (Anker, 2017a, s. 34). Gjennom arbeidet med fagfornyelsen har verdensreligionmodellen blitt nedtonet ved at kompetansemålene ikke er organisert etter de «fem store» religionene. Det å inkludere et kompetansemål om religion og populærkultur blant disse kan sees som et uttrykk for et ønske om en mer pluralistisk religionsforståelse som ikke baserer seg på «verdensreligionene», slik Anker (2017a) etterspør. Likevel nevnes kristendom spesifikt i flere av kompetansemålene, blant annet det som omhandler populærkultur. Her er det et uttrykk for «kristendom og andre religioner og livssyn» som skal utforskes. I analysen for dette prosjektet vil jeg undersøke læreres refleksjoner rundt og tolkninger av denne formuleringen. Her viser materialet mitt noen spenninger i læreres oppfatning av at kristendom nevnes, men ikke andre religioner, og hvilke føringer lærerne oppfatter at dette legger for undervisningen deres om hvordan religioner og livssyn kommer til uttrykk i

populærkulturen. Nedtoningen av verdensreligionmodellen til fordel for det som kan kalles en temamodell, samtidig som kristendom fortsatt nevnes, vil være sentral i analysen.

### **3.3. Læreplaner og læreplanteori**

Ettersom fagfornyelsen (LK20) og den nye læreplanen i KRLE spiller en sentral rolle i dette masterprosjektet, vil det være passende å se litt nærmere på konseptet læreplaner. Gunn Imsen, professor i pedagogikk ved NTNU, skriver at læreplaner i norsk sammenheng er dokumenter utformet av staten som fungerer som direktiver for skolen og lærere (Imsen, 2016, s. 265). De skriftlige læreplanene i den norske skolen består av flere deler. For det første har vi en overordnet del som gjelder for alle fag. Denne uttrykker verdiene og prinsippene som skal ligge til grunn for all opplæring, samt prinsipper for hvordan skolene skal jobbe (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Videre finner vi fagspesifikke læreplaner som er utviklet ut fra det som står i overordnet del. Disse læreplanene består av flere deler, og etter fagfornyelsen finner vi først en innledende del som heter «om faget» og består av «fagets relevans og sentrale verdier», «kjerneelementer», «tverrfaglige temaer» og «grunnleggende ferdigheter». Den neste delen av læreplanen heter «kompetansemål og vurdering», og denne bygger på den innledende delen (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I dette prosjektet er denne delen av KRLE-læreplanen som er i fokus, gjennom kompetansemålet om populærkultur.

Siden kunnskapsløftet LK06 har læreplanene i norsk skole blitt særlig preget av det vi kaller målorientering eller målstyring. Dette innebærer at det er formulert slike kompetansemål, en type resultatmål, som sier hva elevene skal kunne mestre, gjøre eller vise etter hvert hovedtrinn (Imsen, 2016, s. 296). Denne læreplanen erstattet L97 som også hadde mål, men mer orienterte rundt prosess og innhold i undervisningen, formulert som hva elevene skulle «arbeide med» (Imsen, 2012, s. 106). Ifølge Imsen (2012, s. 110-111) har lærere hatt svært varierende syn på Kunnskapsløftet og formuleringene av kompetansemål i læreplanen. De positive lærerne finner trygghet i klare, konkrete mål som kan benyttes i undervisningssammenhengen, og bruker disse som redskap i forbindelse med vurdering. Andre lærere er bekymret for at disse målene skal føre til at kun de målene som enkelt lar seg etterprøve vil få fokus i undervisningen. For faglig sterke lærere kan kompetansemål komme i veien for deres handlingsrom og profesjonelle utfoldelse (Imsen, 2012, s. 110-111).

Kompetansemålene videreføres i læreplanen gjennom fagfornyelsen, og kompetansebegrepet som ligger til grunn for de nye læreplanene definerer overordnet del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020b) på denne måten:

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.

I de nye læreplanene finner vi færre kompetansemål med mer generelle og mindre spesifikke formuleringer (Karseth, Kvamme, og Ottesen, 2020). Dette kan gjøre at lærernes handlingsrom oppfattes som større. Likevel uttrykker også de nye læreplanene hvilke kunnskaper og ferdigheter det er meningen at elevene skal ha tilegnet seg innen visse årstrinn. Prinsippet om målstyring kan være nyttig for å belyse lærernes refleksjoner rundt kompetansemålet om populærkultur i læreplanen i KRLE.

### *3.3.1. Goodlads modell for læreplanens fem framtoninger*

Det er stor forskjell på det som står i læreplanen og det som faktisk skjer i klasserommet. Mens den skriftlige læreplanen legger visse føringer for hva elevene skal lære, er det opp til lærerne i skolen å tolke læreplanen og realisere det som står der i klasserommet. Jeg vil derfor benytte John I. Goodlad (referert i Imsen, 2016, s. 278-280) sin modell for læreplanens ulike framtoninger som et verktøy i analysen av læreres møte med populærkultur-kompetansemålet i læreplanen. Denne modellen beskriver forløpet fra overordnet læreplanidé til den virkeliggjorte læreplanen i klasserommet.

Den første framtoningen Goodlad presenterer er *den ideologiske læreplanen*. Her er det snakk om idealistiske forestillinger om hvordan en læreplan skal være, som aldri vil bli realisert i «ren» form. Videre har vi *den formelle læreplanen*, den offentlig vedtatte, skriftliggjorte læreplanen. Under denne kategorien faller for eksempel læreplanen som er objekt for dette prosjektet, den nye nasjonale læreplanen LK20. I kapittel 6 vil jeg analysere dokumenter knyttet til prosessen rundt utformingen av den formelle læreplanen. Her vil også ulike aktørers ideologiske forestillinger om hva læreplanen skal inneholde også være noe som spiller inn. Den tredje framtoningen er *den oppfattede læreplanen*, læreplanen slik

den blir oppfattet av aktører som lærere og foreldre. Denne versjonen av læreplanen vil være svært aktuell i forbindelse med dette prosjektet ettersom læreres tolkninger og oppfatninger av den nye læreplanen er en sentral del av det. Den fjerde framtoningen er *den gjennomførte læreplanen* som handler om hvordan læreplanen realiseres i klasserommet. Metodene for dette prosjektet gjør at tilgangen på den gjennomførte læreplanen noe begrenset ettersom det som blir belyst er læreres framstillinger av det som skjer i klasserommet, ikke nødvendigvis det som *faktisk* skjer. Det vil likevel være interessant å se på hvordan de ulike lærerne planlegger undervisning ut ifra den formelle læreplanen og deres tolkninger av den, samt variasjoner i disse praksisene. Den siste framtoningen er *den erfarte læreplanen*, hvordan elevene erfarer undervisningen. Her er det snakk om både den formelle læreplanen i praksis og den «skjulte» læreplanen, det som ikke var planlagt fra lærernes side. Det vil også være individuelle forskjeller elevene imellom angående hva de lærer og erfarer (Goodlad, referert Imsen 2016, s. 278-280). I analysen for dette prosjektet vil særlig begrepene om den formelle, oppfattede og til dels den gjennomførte læreplanen bli brukt for å belyse implementeringen av fagfornyelsen i skolen.

### **3.4. Estetikk og pedagogikk**

Lærerne jeg har intervjuet sine refleksjoner rundt populærkulturs funksjon i undervisningen deres ser ut til å henge sammen med et ønske om å ivareta estetisk læring. I hørings svarene jeg har analysert blir det uttrykket en sammenheng mellom populærkultur og estetikk. For å belyse denne sammenhengen, kan det være nyttig å se nærmere på pedagogen Marit Ulviks argumentasjon for en estetisk tilnærming til undervisningen. Estetiske opplevelser er for henne «erfaringer som taler til følelsene, og der intuisjon og fortolkning er viktige element» (Ulvik, 2013, s. 419). Ettersom populærkultur ofte oppfattes som noe kommersielt og overflatisk (Endsjø og Lied, 2011, s. 16) vil noen antageligvis se et skille mellom opplevelser med populærkultur og slike estetiske opplevelser. Slike holdninger viser seg også i deler av materialet for prosjektet mitt. Likevel kommer flere av lærerne med refleksjoner som vitner om at populærkulturelle uttrykk er et av flere virkemidler de bruker for å ivareta variert, deriblant estetisk læring i undervisningen deres. Derfor kan begrepet om *estetisk læring* være nyttig for å belyse lærernes praksiser knyttet til populærkultur, og hvordan kompetansemålet om populærkultur kan oppfattes å legge føringer for disse praksisene.

*Estetisk læring* kan sees som en av tre måter vi mennesker tilegner oss kunnskap om verden på, sammen med *empirisk læring* og *diskursiv læring*. Om forholdet mellom disse skriver Ulvik (2013, s. 422) at den estetiske læringsmåten «bygger på den empiriske, men er en «fortolkning av denne hvor mennesket gjennom en estetisk-symbolisk form *bearbeider* og *kommuniserer* sin opplevelse av verden». Et eksempel på en slik symbolsk form kan være film, og Ulvik (2013) beskriver en undervisningssituasjon som hun selv har observert der lærerstudenten hun observerte brukte spillefilmen *En dag uten krig* i undervisningen om 1. verdenskrig. Visningen av filmen ble fulgt opp av en samtale læreren og elevene imellom preget av alvor og engasjement. Læringsutbyttet elevene fikk av denne filmen var ikke orientert rundt spesifikke læringsmål som kunne testet i ettertid, men den hadde egenverdi og åpnet for elevenes respons, skriver Ulvik (2013, s. 425). Hun hevder at det er en sammenheng mellom slike estetiske opplevelser og elevenes danning, hvilket er noe skolen har som oppgave å bidra til. Ulvik (2020, s. 38) hevder også at undervisningsformer som gir rom for empirisk og estetisk læring vil møte hele elevgruppen på en bedre måte. Hun poengterer også hvordan estetiske opplevelser kan også ha en verdi i seg selv, eksemplifisert ved en elev hun har intervjuet som kommenterer at alle finner glede i en pause der en bare kan eksistere. Elever i videregående skole «er ikke bare på vei til noe, de har også et liv her og nå» (Ulvik, 2020, s. 34). I lærernes refleksjoner rundt det å bruke populærkultur i undervisningen finner vi igjen flere av Ulviks argumenter for en estetisk tilnærming til undervisningen. Populærkultur har ifølge Endsjø og Lied (2011, s. 16) som mål å underholde, glede og tirre folk. Den appellerer til følelser og vil skape reaksjoner, og derfor er det nærliggende å tenke at det finnes et godt potensial for estetiske opplevelser gjennom møter med uttrykk hentet derfra. Lærernes refleksjoner vitner også om dette.

Ulvik (2020, s. 21) argumenterer også for at den diskursive læringsmåten som skolen, særlig for de eldste elevene, ser ut til å vektlegge blir meningsløs uten at denne forankres i det empiriske, sanselige, gjennom estetiske opplevelser. En utfordring med tanke på å oppfylle denne typen undervisning, er målorienteringen som ble beskrevet over, og hvordan denne preger norsk skole. Ulvik (2020, s. 26) mener målstyring gir lite rom for utforskning. Hun uttrykker en frykt for at kompetansemål og grunnleggende ferdigheter også i den nye læreplanen skal komme i veien for den mindre målbare læringen som estetiske opplevelser tilrettelegger for, selv om fokuset på estetikk tilsynelatende har blitt større i læreplanen



(Ulvik, 2020, s. 28). Sterkt fokus på etterprøvbare mål reduserer også lærerens handlingsrom og mulighet til artisteri (Ulvik, 2020, s. 36). Hun argumenterer for at den nye læreplanen bør gi rom for andre læringsmåter enn den diskursive, gjennom færre mål og mer tid til fordypning. Som nevnt over er den nye læreplanen i KRLE fortsatt orientert rundt etterprøvbare mål, men har færre og åpnere kompetansemål. Analysen vil undersøke hvordan formuleringen av et kompetansemål om populærkultur påvirker lærernes oppfattede handlingsrom knyttet til bruk av populærkultur i undervisningen.

### **3.5. Oppsummering**

I dette kapittelet har jeg presentert ulike teoretiske perspektiver som er vil være relevante for å belyse læreres bruk av populærkultur, og populærkulturens inntog i læreplanen i KRLE. Vi finner gode argumenter for å bruke populærkultur i undervisningen, blant annet å gi en framstilling av religion som får fram mangfoldet i fenomenet og viser uttrykk for religion som befinner seg utenfor institusjonalisert religion. Dette gis det også mer rom for i den nye læreplanen i KRLE der verdensreligionmodellen har blitt nedtonet til fordel for en temamodell, og der uttrykk for religion i populærkultur blir et tema som skal undersøkes. Når det gjelder bruk av populærkultur i religionsfagene i skolen finner vi også noen utfordringer knyttet til representasjon av religion, blant annet en risiko for å gi framstillinger preget av eksotismer og stereotyper som en helst vil unngå i undervisningen.

Læreplaner er statlige dokumenter som fungerer som direktiver for skolen og lærere. Det er kan imidlertid være store forskjeller på hva som står i den skriftliggjorte læreplanen og undervisningen som blir gjennomført med utgangspunkt i denne i forskjellige klasserom. Goodlad sin modell for læreplanens ulike framtoninger beskriver fem ulike nivåer, og i dette prosjektet er det hovedsakelig forholdet mellom den formelle læreplanen og den oppfattede og gjennomførte læreplanen som vil undersøkes i analysen.

Bruk av populærkultur i undervisningen kan tilrettelegge for estetisk læring der elevene bearbeider og kommuniserer sin opplevelse av verden i møte med et slikt uttrykk. I læreplanene i norsk skole finner vi en målorientering der læreplanmålene uttrykker en kompetanse elevene skal ha etter bestemte trinn. Dette mener Ulvik (2020) gir mindre rom for estetisk læring. Ut ifra de teoretiske perspektivene viser det seg også en spenning der

populærkulturens appell til følelser og ønske om å skape reaksjoner kan gjøre den til et godt virkemiddel for estetisk læring, men at nettopp disse kvalitetene ved den kan by på utfordringer med tanke på hvilken representasjon av religion som gis faget. Disse spenningene vil bli brukt for å diskutere læreres bruk av populærkultur i KRLE og responsen på og realiseringen av kompetansemålet om populærkultur i fagfornyelsen i undervisningen.

## 4. Metode: Kvalitative intervjuer og dokumentanalyse

Til dette masterprosjektet har jeg samlet inn datamateriale for å besvare forskningsspørsmålene gjennom to forskjellige metoder, kvalitative, semi-strukturerte intervjuer med KRLE-lærere på 8. og 9. trinn som ble gjennomført høsten 2020, og en analyse av hørings svar tilknyttet læreplanutkastet der populærkultur for første gang ble nevnt. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har samlet inn og analysert datamaterialet til prosjektet mitt, og gi en kritisk vurdering av metodebruken og forskningsetiske sider ved det.

### 4. 1. Innsamling av materiale gjennom intervju

#### 4.1.1. Valg av kvalitativ, semi-strukturert intervjuing av lærere som metode

Utgangspunktet for masterprosjektet var at jeg ville undersøke hvordan lærere bruker populærkultur i undervisningen, og hvordan de forholder seg til fagfornyelsens kompetansemål om populærkultur. Dette kan gjøres både kvantitativt, for eksempel gjennom spørreundersøkelse, og kvalitativt, for eksempel gjennom dybdeintervjuer. Valget falt på en kvalitativ tilnærming, der jeg heller ville undersøke få informanters oppfatninger og erfaringer grundig, enn mange respondenter mer overflatisk. Gjennom kvalitative intervjuer kan en samle inn detaljert og nyansert data (Bremborg, 2011, s. 310), og dette så jeg som en gunstig metode for å grundig kunne belyse ulike sider ved læreres bruk av populærkultur og deres møte med fagfornyelsen. Kvalitative intervjuer er også en fleksibel metode der en kan følge retningen intervjuobjektet tar intervjuet i (Bryman, 2016, s. 467), noe som kan være nyttig for å følge opp interessante aspekter eller erfaringer knyttet til bruk av populærkultur som kommer opp underveis og få mer detaljert informasjon om disse. Metodens fleksibilitet og muligheten den gir for å gå i dybden gjorde at jeg så dette som et gunstig valg for å undersøke læreres praksiser og refleksjoner knyttet til populærkultur i KRLE-faget. Likevel hadde jeg noen spesifikke aspekter ved populærkulturens rolle i KRLE-læreres undervisning jeg ønsket å dekke, samt noen spørsmål jeg ønsket å få svar på angående deres syn på populærkultur i fagfornyelsen. Derfor falt

valget på å gjøre kvalitative, semi-strukturerte, intervjuer. Jeg ønsket å supplere dette materialet med å analysere periodeplaner eller lignende skriftlig materiale, men dette viste seg vanskelig å få tak i da få av lærerne hadde denne typen materiale. Derfor valgte jeg å heller gjøre en enkel analyse av hørings svar i stedet, og på denne måten inkludere en annen metode og andre perspektiver i prosjektet mitt.

#### 4.1.2. Utvalg

Ifølge Bremborg (2011, s. 313) handler spørsmålet om utvalg (*sampling*) i kvalitative prosjekter om hvorvidt en har fått tak i nok empirisk datamateriale til å utvikle en teori. Bryman (2016, s. 416) påpeker hvordan det kan være vanskelig å vite hvor stort utvalget ens bør være for at dette skal være tilfredsstillende. Målet mitt var å få tak i nok lærere å intervjuer til at jeg kunne få med ulike lærerperspektiver og slik belyse problemstillingen min på en god måte. Noe som også måtte tas med i beregningen var at arbeidet med materialet skulle være gjennomførbart i løpet av tidsrommet for masterprosjektet. Med disse faktorene tatt i betraktning falt valget på å forsøke å få intervjuet mellom sju og ti lærere, med mulighet for å prøve å få tak i flere dersom jeg ikke mente jeg kunne belyse problemstillingen min tilstrekkelig. Jeg ville prøve å ha en jevn kjønnsdeling, og helst lærere i forskjellige aldre, og med ulik fartstid i skolen, for å få ulike perspektiver representert i materialet. Implementeringen av fagfornyelsen i skolen var en viktig del av prosjektet mitt, og på det tidspunktet det skulle gjennomføres var denne læreplanen ikke enda tatt i bruk på 10. trinn. Derfor var det KRLE-lærere som underviste på 8. eller 9. trinn høsten 2020 som var aktuelle. For å være mest mulig nøytral i anskaffelsen av informanter til prosjektet mitt, planlagte jeg å bruke UiB sine partnerskoler for å få kontakt med potensielle informanter. Dersom dette ikke resulterte i nok informanter, ville jeg gå bredere ut i søket mitt, og også benytte kontaktnettverket mitt av folk jeg kjenner som jobber i skolen, deriblant kontakter fra tidligere studier og praksis.

Det å oppnå ønsket antall informanter ble ingen enkel jobb, og utvalget jeg endte opp med er noe preget av dette. Jeg startet med å sende en mail til kontaktpersonene på UiB sine partnerskoler. Der presenterte jeg prosjektet mitt kort, og spurte om jeg kunne få kontaktinformasjonen til de KRLE-lærerne som underviste på de aktuelle trinnene. Jeg fikk noen mailadresser, og disse sendte jeg beskrivelse av prosjektet til, og spurte dem om de

kunne tenke seg å stille. Flere av kontaktpersonene ønsket ikke å videreformidle kontaktinformasjonen til meg, men sa de selv kunne spørre KRLE-lærerne om de kunne tenke seg å stille til intervju. Framgangsmåten med å bruke UiB sine partnerskoler resulterte ikke i mer enn én informant. Det neste steget jeg gjorde var å forsøke å få tak i flere informanter gjennom Facebook-gruppene «RLE-lærergruppa» og gruppen for de jeg selv hadde studert Praktisk-pedagogisk utdanning med et par år tidligere. På dette punktet begynte jeg å bli bekymret for at jeg ikke skulle få tak i nok informanter kun i Bergensområdet, så jeg åpnet for å gjennomføre intervjuene digitalt, og utvidet da søket til KRLE-lærere fra hele landet. Covid 19-pandemien hadde høsten 2020 stor innvirkning på skolene i landet, og lærere fikk nye arbeidsoppgaver knyttet til organisering av hjemmeskole. Dette er trolig en av grunnene til at det var vanskelig å få nok informanter til å stille til intervju. En positiv følge av pandemien var at både jeg selv og lærere hadde blitt vant til å bruke digitale plattformer for å møtes. Derfor var digitale intervjuer et mer nærliggende valg enn det det sannsynligvis ville vært uten pandemien, og «RLE-lærergruppa» ga meg to informanter som ville stille til digitalt intervju. Etter å ha sendt ut en rekke mailer, og publisert forespørsler i to relativt store Facebook-grupper, hadde jeg altså kun tre informanter. Derfor begynte jeg å sende e-poster til lærere jeg selv kjenner, og spurte et familiemedlem som jobber i ungdomsskolen om hjelp til å sette meg i kontakt med informanter. Til slutt hadde jeg fått kontakt med sju lærere som var villig til å stille til intervju, og dermed nådd det jeg hadde satt som minimumskrav til antall. Selv om jeg hadde benyttet kontaktnettverket mitt for å få kontakt med noen av dem, var ingen av disse personer jeg selv kjente fra før av.

Målet om variasjon i alder og kjønn måtte vike i kampen om å få tak i nok informanter. Jeg endte opp med å gå bredt ut, og å intervjuer alle lærerne som var positive til å delta i prosjektet mitt. Kjønsdelingen ble likevel jevn, med tre menn og fire kvinner. Aldersmessig ble det derimot en stor overvekt av unge lærere, noe som kan ha påvirket resultatene mine. Dette vil jeg diskutere videre under «pålitelighet og gyldighet».

#### *4.1.3. Informantene*

Jeg endte, som vist over, opp med å intervjuer sju KRLE-lærere til prosjektet mitt. Disse har jeg gitt pseudonymer for å ivareta anonymiteten deres. Her vil jeg gi et kort overblikk over disse lærernes alder, utdanning og fartstid i skolen.

Håkon er i 20-årene og er nyutdannet KRLE-lærer. Han har lektorutdanning i norsk og religion, og har tidligere vært vikarlærer, men begynte å jobbe fast som lærer høsten 2020.

Tina er også i 20-årene, men har jobbet som lærer i fire år. Hun sier hun har norsk som sitt hovedfag, og hun har også et årsstudium i religionsvitenskap.

Erik er i 30-årene og har en bachelor i religion, og også utdanning i engelsk. Han har jobbet som vikarlærer tidligere, men begynte å jobbe fast som lærer høsten 2020.

Marthe er i 20-årene og har grunnskolelærerutdanning med norsk som hovedfag, og har også hatt et år med KRLE. Hun har jobbet som lærer i 3 år.

Anette er i 40-årene og har jobbet i skolen i over 20 år. Hun har mellomfag i religionsvitenskap og har også blant annet norsk som undervisningsfag.

Benjamin er i 30-årene og utdannet grunnskolelærer med blant annet fagene norsk og KRLE. Han har jobbet som lærer i rundt 8 år.

Mona er i 40-årene og har en mastergrad i religionsvitenskap. Hun har jobbet som lærer i over 10 år.

Alle lærerne som ble intervjuet til dette prosjektet har altså en form for utdanning innen religion eller KRLE, fra årsstudium til mastergrad. Alle underviste på 8. eller 9. trinn høsten 2020.

#### *4.1.4. Intervjuguide*

Til intervjuene med KRLE-lærerne utarbeidet jeg en intervjuguide (se vedlegg 2). En intervjuguide er en liste over temaer eller spørsmål man skal innom gjennom et semi-strukturert intervju, og er mye mindre spesifikk enn skjemaer man bruker i mer strukturert intervjuing (Bryman, 2016, s. 469). Guiden utformes med utgangspunkt i spørsmålet «Hva trenger jeg å vite for å få svar på forskningsspørsmålene jeg er interessert i?» (Bryman,

2016, s. 470). Ettersom jeg ikke hadde mye erfaring med å gjennomføre intervjuer, valgte jeg å formulere spørsmål heller enn temaer for å være sikker på at jeg skulle få svar på det jeg lurte på, og for å unngå å stille ledende spørsmål. Ettersom jeg ville undersøke både lærernes allerede eksisterende praksiser og deres refleksjoner og praksiser knyttet til populærkultur i fagfornyelsen, strukturerte jeg spørsmålene etter dette. Jeg innledet hvert av temaene jeg ville innom med et relativt åpent spørsmål for å gi informantene mulighet til å styre samtalen noe selv, før jeg eventuelt kunne følge opp med mer spesifikke spørsmål for å få svar på det jeg ønsket.

Innledningsvis i intervjuguiden valgte jeg å be informantene om samtykke til å delta i prosjektet mitt, noe jeg vil gjøre rede for under «forskningsetikk». Videre ville jeg be dem om å komme med litt informasjon om seg selv som muligens kunne bli interessant for analysen min, som alder, undervisningserfaring og lignende. Ifølge Bremborg (2011, s. 315) bør en begynne med spørsmål det er lett å svare på, og prøve å unngå å begynne med spørsmål om bakgrunnsinformasjon, for eksempel alder, ettersom dette kan få intervjuet til å virke som et avhør. I retrospekt ser jeg at å starte med spørsmålet om samtykke, og å følge opp med spørsmål om bakgrunnsinformasjon kan ha bidratt til et slikt avhør-preg innledningsvis i intervjuet. Dette kan tenkes å ha gjort intervjusituasjonen noe mindre avslappende for informantene mine, og igjen påvirket svarene deres. Jeg opplevde dem imidlertid ikke som stressede, og fikk dermed ikke inntrykk av at dette var tilfellet.

#### *4.1.5. Gjennomføring av intervjuene*

Opplevelsen min med å gjennomføre intervjuene med lærerne var svært positiv. De kom med mange interessante perspektiver på temaet mitt, og samtalen fløt for det meste godt. Jeg gjorde lydopptak av intervjuene mine for å få detaljert og grundig datamateriale som ikke var avhengig av min egen hukommelse eller mine egne tolkninger av det informantene mine sa, noe Bryman (2016, s. 479) anbefaler. Det at jeg tok opp intervjuene gjorde at jeg kunne vie min fulle oppmerksomhet til informantene mine, uten å måtte bruke tid på å ta notater. I de fysiske intervjuene brukte jeg min private lydopptaker, og i de digitale intervjuene brukte jeg opptaksfunksjonen til programmet Zoom. Informantene så ikke ut til å bli utilpass av bruken av lydopptak, og snakket løst og uformelt. I utgangspunktet var

målet at intervjuene skulle vare omtrent en halv time, og ikke mer enn 45 minutter. Dette gikk etter planen, da det korteste intervjuet varte i 27 minutter og det lengste i 45 minutter.

Selv om opplevelsen min med intervjuene mine var positiv, og samtlige ga meg interessant datamateriale, har jeg noen bemerkninger angående gjennomføringen av dem. Disse mener jeg hovedsakelig skyldes min mangel på erfaring med intervju som metode, og at jeg grunnet dette følte meg noe utrygg i situasjonen. I følge Bryman (2016, s. 483) er det viktig å ha en fleksibel tilnærming til kvalitative intervjuer, blant annet ved å følge opp det intervjuobjektene kommer med, og å variere rekkefølgen på spørsmålene. En bør ikke gjøre intervjuet til et strukturert intervju med åpne spørsmål. Intervjuguiden min fungerte godt med tanke på denne fleksibiliteten, da det var fullt mulig å stokke om på spørsmålene og fortsatt få svar på det jeg ville. Jeg hadde likevel noe varierende suksess i den fleksible tilnærmingen. I de tilfellene informantene mine kom med lange og utfyllende svar, fant jeg det lett å følge opp svarene deres med nye spørsmål slik at samtalen fikk en god flyt og jeg fikk svar på det jeg ønsket i en naturlig rekkefølge. I andre tilfeller kom informantene mine med korte svar som jeg syntes det var vanskelig å følge opp. Da klarte jeg ikke helt å beholde den fleksible tilnærmingen, og ble mer låst til intervjuguiden slik at intervjuene lignet mer strukturerte intervjuer med åpne spørsmål enn semi-strukturerte intervjuer. Jeg ser også i retrospekt at jeg kunne fått enda mer materiale ut av intervjuene dersom jeg hadde stilt flere oppfølgingsspørsmål til ting informantene tok opp, og ikke vært redd for å bruke litt tid på de forskjellige temaene. Frykten for å ikke få dekket alle spørsmålene jeg ville innom innenfor tidsrommet som var satt av til intervjuene gjorde at jeg i noen tilfeller beveget meg hastig videre til neste spørsmål eller tema. I tilfeller der informantene kom med korte svar, oppfattet jeg også stillheten som fulgte som ubehagelig. Etersom jeg var den som hadde bedt informantene mine om å stille til intervju, følte jeg også et visst ansvar for at samtalen skulle flyte og at de ikke skulle «kaste bort tiden sin» på lange, stille pauser i intervjuet. Dette har trolig ført til at jeg har gått raskt videre i intervjuet, og også at jeg i enkelte tilfeller har stilt mer lukkede eller ledende spørsmål fordi jeg selv opplevde stillheten som stressende og ville komme meg videre i samtalen.

For å unngå at intervjuene skulle bli for lange, valgte jeg å ikke stille alle spørsmålene i hvert intervju. Jeg hadde noen spørsmål jeg ville ha svar på fra samtlige lærere, for eksempel om hvilke populærkulturelle uttrykk de har brukt i undervisningen, hva de synes om at



kompetansemålet har kommet inn i læreplanen og hvorvidt de har planlagt undervisning ut ifra kompetansemålet om populærkultur enda. Når det kom til lærernes refleksjoner rundt og tolkinger av kompetansemålet, varierte det litt hvilken vei samtalen gikk og hvor mye jeg rakk å dekke i løpet av tiden som var igjen. For eksempel tok noen lærere selv opp den utforskende delen av kompetansemålet, og da valgte jeg å la dem snakke mer om dette heller enn å måtte innom de andre delene. På en måte kunne jeg fått et bedre sammenligningsgrunnlag dersom jeg hadde hatt færre spørsmål og vært innom samtlige i løpet av hvert intervju. På en annen side fikk jeg dekket flere temaer ved å variere litt hva jeg og lærerne fokuserte på.

Jeg endte opp med å gjennomføre tre fysiske intervjuer og fire digitale. I forkant av intervjuene hadde jeg tenkt at det kom til å bli vanskeligere å få til en samtale med god flyt gjennom digitale plattformer, men dette viste seg å ikke være noe problem. Den eneste åpenbare utfordringen med de digitale intervjuene var at lyden i noen få tilfeller falt ut, noe som gjorde det vanskelig å få med seg hva informanten sa. Dette skjedde for eksempel i intervjuet med informant 1, som vist i sitatet under:

[begynnelsen av setning faller ut] populærkultur for da er det liksom, ja her viser South Park profeten Muhammed også ja okei, da har vi gjenkjent religion, ja.

-Håkon

Her faller begynnelsen på setningen ut, uten at jeg i intervjusituasjonen har fått dette med meg. Da jeg senere transkriberte intervjuet så jeg at slutten på setningen vitner om at Håkon mener det ikke er nok å vise en South Park-episode med Muhammed for å dekke kompetansemålet om populærkultur. Hva han mener *er* en god måte å undervise om religion i populærkulturen, hadde vært gunstig å utforske videre og et sentralt poeng for analysen. At det var dette han snakket om fikk jeg ikke med meg i intervjusituasjonen fordi den første delen av setningen falt ut, og jeg førte da samtalen videre på Håkons tanker om å bruke South Park i KRLE-undervisningen. Dermed gikk jeg glipp av en det som kunne vært en interessant refleksjon fra læreren angående hva kompetansemålet om populærkultur innebærer.

## 4.2. Transkribering og analyse av datamaterialet fra intervjuene

### 4.2.1. Transkribering

Bryman (2016, s. 481) skriver at det er fort gjort å se transkripsjon som en uproblematisk oversettelse fra muntlig til skriftlig tekst, men at transkripsjonenes viktige rolle i forbindelse med kvalitativ, intervjubasert forskning gjør at en ikke bør ta for lett på dette. Jeg begynte å transkribere intervjuene kort tid etter at de første var gjennomført, for å ha dem friskt i minne og slik kunne lage en best mulig transkripsjon. Selv om jeg ikke hadde særlig mange eller lange intervjuopptak som skulle transkriberes, ble arbeidet med å transkribere dem tidkrevende. Bryman (2016, s. 481) estimerer at en bruker fem til seks timer på å transkribere en time med opptak. I mitt tilfelle tok det enda lengre tid, ettersom jeg måtte bli vant til å transkribere, og finne ut hvordan for eksempel tegnsettingen skulle være. Jeg lot transkripsjonen ligge tett opp til det som ble sagt, og inkluderte ufullstendige setninger og lyder, for å være sikker på at det informantene sa og mente skulle komme tydelig fram, også for eksempel det de var usikre på noe, eller brukte ironi.

Mens transkripsjonene mine i utgangspunktet lå svært tett opp mot det som informantene sa, har jeg gjort noen mindre endringer i dem der jeg har brukt direkte sitater i selve masteroppgaven. Her har jeg fjernet smålyder, for eksempel «eh», og gjort tegnsettingen mer konvensjonell, dette for å øke leservennligheten. Jeg har i disse tilfellene ønsket å beholde den opprinnelige meningen i sitatene i selve oppgaven, og derfor vært nøye i arbeidet med omskrivingen.

### 4.2.2. Analysering

Analysearbeidet i prosjektet har gått ut på å først systematisere datamaterialet fra intervjuene, og deretter skrive tekst basert på dette der jeg kobler informantenes praksiser og refleksjoner til relevant teori og bakgrunns litteratur. I analysen min ønsket jeg å være «tett på» det informantene mine hadde sagt, og å hele veien ha deres egen fremstilling av praksiser og refleksjoner i sentrum. Det å lese gjennom transkripsjonene grundig og mange ganger, med ulike fokus i ulike gjennomlesninger, har vært viktig i prosessen med å systematisere og analysere materialet fra intervjuene. For at informantenes utsagn skal være i sentrum, har jeg inkludert en god del direkte sitat i selve analysen.

For å få oversikt over materialet, og for å kunne presentere det på en oversiktlig måte i analysen, valgte jeg å sortere det ut ifra noen kategorier eller underspørsmål. I systematiseringsarbeidet har jeg hentet tips fra kapittelet «Finding Meanings in people's talk» i boka *Doing Interview-based Qualitative Research* av Eva Magnusson og Jeanne Marecek fra 2015. Disse presenterer en analyseprosess fra utarbeiding av underspørsmål til problemstillingen til sortering og analysing av materialet. Den semi-strukturerte intervjuformen gjorde at den informasjonen informantene faktisk hadde kommet med ikke nødvendigvis var knyttet direkte til intervjuguiden, og jeg brukte derfor både intervjuguiden og nøye gjennomlesning av transkripsjonene for å lage kategorier. Spørsmålene og kategoriene jeg endte opp med å sortere materialet etter var som følger:

1. Hvilke populærkulturelle uttrykk bruker KRLE-lærerne i undervisningen sin?
2. Hvilken funksjon mener lærerne at populærkulturelle uttrykk har i undervisningen deres?
3. Hvilke utfordringer ser lærerne i forbindelse med å bruke populærkultur?
4. Lærernes definisjoner på populærkultur og refleksjoner rundt dette
5. Hva mener KRLE-lærerne om at kompetansemålet om populærkultur har kommet eksplisitt inn i læreplanen?
6. Har lærere planlagt undervisning ut ifra kompetansemålet om populærkultur, og hva går den eventuelle undervisningen ut på?
7. KRLE-læreres tolkninger av og refleksjoner rundt kompetansemålet om populærkultur

Disse mente jeg kunne bidra til å belyse temaet for prosjektet, og var spørsmål som ble besvart i materialet. Spørsmålene og analysen som ble gjort for å besvare dem dannet grunnlag for utarbeiding av forskningsspørsmålene jeg presenterte i kapittel 1.

Sorteringen som Magnusson og Marecek presenterer innebærer for det første å lage egne dokumenter for hvert underspørsmål der utdrag fra intervjuene skal limes inn, for så å lese nøye gjennom hver transkripsjon med utgangspunkt i hvert underspørsmål. Når en kommer til et utdrag som passer inn under den kategorien eller det underspørsmålet en leter etter, kopierer man utdraget inn i dokumentet som tilhører det (Magnusson og Marecek, 2015, s. 86). Dette gjorde jeg, og endte slik opp med et dokument for hvert underspørsmål eller kategori, der utdrag fra alle transkripsjonene som besvarte spørsmålet eller passet i

kategorien var limt inn. I de tilfellene jeg var usikker på om utdraget passet inn, valgte jeg å ta det med, for heller å kunne fjerne det eller flytte det på et senere tidspunkt. I noen tilfeller tok utdrag for seg temaer eller poenger relatert til flere av kategoriene mine. Da plasserte jeg det samme utdraget under flere kategorier. Under hvert utdrag skal en skrive oppsummerende setninger (Magnusson og Marecek 2015, s. 90). I de tilfellene et utdrag passet inn i flere kategorier, ble det som var relevant for hver av kategoriene framhevet gjennom disse oppsummeringene. Arbeidet med å skrive slike oppsummerende setninger hjalp meg å få et bilde av hva de forskjellige informantene hadde sagt, og gjorde også at jeg begynte å se både fellesnevnerne og ulikheter i materialet mitt.

Det neste steget var å se etter fellestrekk i materialet og å samle utdrag som lignet hverandre, for deretter å skrive oppsummeringer av disse (Magnusson og Marecek, s. 94). Etter dette arbeidet endte jeg opp med egne dokumenter som viser lignende svar fra informantene, samt oppsummeringer av de lignende utsagnene informantene mine hadde kommet med. Dette arbeidet gjorde det tydelig hva som var gjennomgående tendenser blant informantene mine, i praksiser og refleksjoner, men også hvilke utdrag som «ikke passet inn» i disse og forskjeller mellom informantene. Dette sorteringsarbeidet var tidkrevende, men det gjorde at jeg fikk god oversikt over materialet jeg hadde samlet inn gjennom intervjuene, og det fungerte som en struktur for å legge fram analysen min. Sorteringen i kategorier dannet grunnlaget for det som skulle bli to analysekapitler i oppgaven, og fungerte i utgangspunktet som en struktur for analysen og overskrifter til de ulike delene. Gjennom arbeidet med analysen har jeg slått sammen enkelte kategorier og laget overskrifter som gjenspeiler informasjonen som blir presentert og analysert.

Den kvalitative analysen av transkripsjonene har gått ut på å legge fram datamaterialet i form av tekst, og å trekke veksler på relevant bakgrunns litteratur og teori. Anker (2020, s. 59) skisserer to ulike fallgruver en bør være bevisst på i forbindelse med teoribruk i masteroppgaver. En av dem er at teorien blir overordnet og at materialet for analysen kun blir brukt til å bekrefte teorier, og på denne måten bidrar med lite nytt. Den andre er at teori kun blir presentert i et eget kapittel, og ikke brukes i analysen. Gjennom arbeidet med analysen har jeg hatt begge disse fallgruvene i tankene. I analysen min har målet har vært at empirien og teorien gjensidig skal utvide forståelsen og slik belyse forskningsspørsmålene for prosjektet. Denne tilnærmingen skiller seg fra både deduktiv og induktiv analyse, og

Anker (2020, s. 60) kaller denne typen analyse *abduktiv*. Arbeidet med å sortere og analysere materialet fra intervjuene har vært en dynamisk prosess der jeg har lett etter og lest litteratur som kan belyse det, og lest og skrevet ut materialet på ulike måter. Jeg har sett etter koblinger mellom ulike deler av materialet og relevant teori, samt materialet fra høringssvarene, og skrevet fram koblinger og spenninger som har vist seg.

### **4.3. Dokumentanalyse**

#### *4.3.1. Dokumenter som kilde til datamateriale*

I tillegg til intervjuene mine, valgte jeg å gjøre en enkel, kvalitativ analyse av svarene til høringen der det siste utkastet til ny læreplan i KRLE ble presentert. Denne ble åpnet 18. mars 2019 og lukket 18. juni 2019. Høringssvarene inneholder kommentarer og innspill til læreplanutkastet. Prosessen rundt utformingen av den nye læreplanen vil jeg beskrive nærmere i kapittel 6. Målet med å bruke disse dokumentene var å belyse prosessen med populærkulturens inntog i læreplanen ytterligere, og finne ut hvilke reaksjoner og innspill ulike aktører har kommet med i forbindelse med formuleringen om populærkultur i læreplanutkastet. Kompetansemålet var i dette utkastet formulert som «utforske og presentere hvordan elementer fra kristendom og andre religioner og livssyn kommer til uttrykk i populærkulturen». Jeg ville undersøke om det hadde kommet noen kommentarer og innspill til formuleringen om populærkultur, og hva disse innebar. Derfor er det høringssvarene der begrepet populærkultur blir nevnt jeg har analysert.

Høringssvarene er en form for dokumenter, en type datamateriale som på mange måter skiller seg fra det som er samlet inn gjennom intervjuing. Dette materialet er ikke produsert for å bli brukt i forskning, men eksisterer ute i verden allerede. Å påpeke denne kvaliteten ved dokumenter som datamateriale skriver Grace Davie og Davis Wyatt (2011, s. 152) at er nyttig fordi den får forskeren til å ikke bare se på innholdet i dokumentene, men også konteksten for dem. Dokumenter eksisterer ikke i et vakuum, men er utformet av spesifikke individer med et spesifikt formål. I dette prosjektet er det nettopp konteksten for dokumentene som gjør dem interessante å undersøke, da de inngår i prosessen med å utarbeide den nye læreplanen i KRLE som er sentral i prosjektet mitt. Disse dokumentene utgjør ulike aktører (med ulike prioriteringer og ønsker) sine forslag til og kritikk av

kompetansemålet om populærkultur i den nye læreplanen, og er derfor interessante å analysere for å belyse prosessen som har ført til at populærkultur har kommet inn i læreplanen. Det at de ikke er laget for å bli brukt i forskning fjerner også noen av de potensielle «pålitelighetsproblemene» ved å bruke intervju som metode som vil diskutert under.

Kristin Asdal (2015, s. 74) poengterer hvordan dokumenter ikke kun beskriver virkeligheten utenfra, men også modifierer og endrer denne virkeligheten. Dette poenget er essensielt i forbindelse med høringssvarene, ettersom målet med dem er nettopp å bidra til å utforme og endre i første omgang den nye læreplanen i KRLE, og videre undervisningen som foregår i faget i skolen. Mens intervjuene mine blant annet har handlet om læreres møte med en allerede eksisterende, ferdig utformet læreplan, har høringssvarene skullet bidra til å forme denne planen.

#### *4.3.2 Analyse av høringssvar*

Høringssvarene som var aktuelle i forbindelse med dette prosjektet var de som sa noe om populærkultur. Derfor gjorde jeg et enkelt søk på «populærkultur» i hvert av de 317 dokumentene som utgjorde svarene på høringen tilknyttet KRLE-faget. Jeg søkte også på media (/medier) i hvert av høringssvarene, da dette kunne tenkes å lede meg til noen svar jeg anså som relevante. Denne metoden for å finne datamaterialet kan sees som noe sårbar, ettersom jeg kan ha gått glipp av høringssvar som kunne vært aktuelle å analysere, eksempelvis dersom noen svar omtalte kompetansemålet om populærkultur, men uten å benytte begrepet populærkultur. Jeg fant fram til ti høringssvar som nevnte populærkultur, og disse utgjør materialet for dokumentanalysen min.

Jeg har analysert høringssvarene som nevner populærkultur ved å presentere utdrag og trekke veksler på relevant teori og bakgrunns litteratur, samt datamaterialet jeg har samlet inn gjennom intervjuer med lærere. Her gjaldt det samme prinsippet som i forbindelse med intervjutekstene, at teorien og empirien gjensidig skal utvide forståelsen. Høringssvarene diskuteres også i lys av materiale fra intervjuene i analysen. Som med materialet fra intervjuene, har jeg ønsket å være tett på datamaterialet, og derfor inkludert sitater fra høringssvarene i analysen.

#### 4.4. Kritiske refleksjoner rundt prosjektets metodebruk

Formålet med prosjektet mitt og metodene jeg har benyttet har vært å belyse læreres bruk av og refleksjoner rundt populærkultur i KRLE-faget og læreplanen, og andre aktørers respons på at populærkultur har kommet inn i læreplanen. I dette avsnittet vil jeg gi en kritisk vurdering av hvorvidt metodebruken har oppnådd dette på en tilfredsstillende måte. I kvantitativ forskning er begrepene pålitelighet (*reliability*) og gyldighet (*validity*) brukt for å vurdere kvaliteten av forskning. Kort fortalt handler førstnevnte om hvorvidt resultatene en har fått er til å stole på, det vil si om målingene er konsekvente, og sistnevnte om hvorvidt det er en sammenheng mellom målingene som gjøres og konklusjonene som dras fra disse (Bryman, 2016, s. 41-42). Disse kriteriene er ikke nødvendigvis gunstige for å vurdere kvaliteten av kvalitativ forskning som i dette prosjektet, men de kan brukes for å belyse noen sider ved metodebruken i prosjektet som er verdt å merke seg.

Ettersom dette er et mindre, kvalitativt forskningsprosjekt, er ikke målet at resultatene skal være representative for en større gruppe slik det er i kvantitative prosjekter. Når det gjelder analysen av høringsvar, hadde jeg mulighet til å analysere alle de svarene som nevner populærkultur ettersom det kun var få høringsvar som gjorde dette. I intervjuene ønsket jeg å få flest mulig ulike perspektiver på undervisningen i KRLE for å kunne få et innblikk i hvordan undervisningen i dette faget fungerer på et mer generelt nivå enn for akkurat de lærerne jeg har intervjuet. Dette kan knyttes til kriteriet om ytre gyldighet (*external validity*) som handler om hvorvidt resultatene fra forskningen kan generaliseres utenfor den spesifikke konteksten for forskningsprosjektet (Bryman, 2016, s. 42). I forbindelse med dette, er spørsmålet om utvalg viktig (Bryman, 2016, s. 42), og det er nettopp faktorer knyttet til dette som gjør at resultatene fra prosjektet mitt kan tenkes å være mindre overførbare til en større kontekst enn jeg kunne ønsket. I avsnittet om utvalg i forbindelse med intervju som metode for prosjektet antydte jeg at deltakernes unge gjennomsnittsalder kan ha hatt noe å si for resultatene mine. Ettersom kun to av informantene er over 40 år og ingen over 50, mangler prosjektet i stor grad perspektiver fra eldre lærere. Med tanke på temaet for prosjektet, kan også alderen til informantene sees som særlig relevant (noe enkelte informanter også påpeker selv). En annen tendens som viste seg blant informantene mine var også at flere av dem hadde en særlig stor interesse for populærkultur, og å bruke

populærkultur i undervisningen. Dette gjaldt særlig de som hadde tatt kontakt etter å ha sett en Facebook-post om prosjektet mitt, eller etter å ha fått mailen jeg sendte til UiB sine samarbeidsskoler, altså de som jeg ikke hadde noen tilknytning til gjennom kontaktnettverket mitt. Det er på ingen måte overraskende at flertallet av de som sa seg villig til å stille til intervju har en interesse for temaet, men en større variasjon i lærernes forhold til populærkultur i undervisningen kunne styrket funnene mine sin gyldighet utover akkurat dette utvalget.

Et større utvalg, og et utvalg med større spredning i alder og interesse for populærkultur, kunne sannsynligvis gjort at jeg fikk belyst enda flere refleksjoner og praksiser, og i større grad belyst undervisningen i KRLE-faget som helhet. Jeg mener likevel at de informantene jeg fikk intervjuet viste et spekter av meninger og erfaringer som gjorde at jeg kunne vise noen interessante tendenser gjennom materialet mitt. Derfor valgte jeg å ikke forsøke å få tak i flere informanter etter at de sju intervjuene var gjennomført, og heller vie oppmerksomheten mot høringene i fagfornyelsen for å kunne supplere prosjektet med en annen metodisk tilnærming og en annen type datamateriale.

Dersom jeg hadde fått tilgang på periodeplaner i KRLE-faget, eller hadde benyttet for eksempel klasseromsobservasjoner i tillegg til intervjuene mine, hadde jeg oppnådd det som kalles triangulering, å benytte ulike tilnærminger og metoder til det man studerer. Dette kan være gunstig, både fordi ulike metoder komplementerer hverandre, og fordi det kan synliggjøre feil i forskningen og slik øke dens pålitelighet (Roof, 2011, s. 74-75). I mitt prosjekt har læreres praksiser og refleksjoner kun blitt undersøkt gjennom ett intervju av hver informant. Dette så jeg som den mest gunstige og mest gjennomførbare måten å undersøke lærernes meninger og praksiser på tidspunktet prosjektet skulle gjennomføres (særlig da det viste seg vanskelig å få tilgang på skriftlig materiale i form av periodeplaner) men det bærer med seg noen svakheter. For eksempel kunne bruk av klasseromsobservasjon styrket undersøkelsen av lærernes bruk av populærkultur i undervisningen, og påliteligheten til delen av prosjektet som handler om dette ytterligere. Å kun benytte intervjuer med lærere begrenser prosjektet til lærerperspektivet, da det kun er deres framstilling av virkeligheten som er tilgjengelig. Ved enkelte anledninger var det også tydelig at lærernes hukommelse satte begrensninger for den tilgjengelige informasjonen, da de ikke husket for eksempel hvilke konkrete populærkulturelle uttrykk de hadde brukt.



Klasseromsobservasjon ville sannsynligvis vært et svært godt bidrag til prosjektet. Dette ville imidlertid blitt vanskelig å få gjennomført i en tid preget av smittervern og hjemmeskole på grunn av Covid 19-pandemien. Denne har vært en viktig del av konteksten for prosjektet, og lagt noen tydelige føringer for hva som var mulig og ikke med tanke på metodebruk, noe som igjen påvirker resultatene for prosjektet. Løsningen med å intervjuere lærere, digitalt og «fysisk», og også å inkludere tekstlig materiale i form av høringsvar, er noe preget av begrensningene som fulgte av pandemien. Likevel mener jeg at dette var en god løsning, da høringsvarene tilførte et interessant aspekt og mer dybde til prosjektet mitt. Begge typene materiale jeg har brukt viser hva ulike aktører mener om kompetansemålet om populærkultur, men mens høringsvarene inngår i prosessen med å utforme læreplanen, handler materialet fra intervjuene om hvordan lærere møter kompetansemålet når det har kommet inn i planen. Disse to typene materiale viser både lignende tendenser og spenninger som vil bli interessante i den seinere drøftingen.

#### **4.5. Forskningsetiske valg og refleksjoner**

I forbindelse med dette masterprosjektet har forskningsetikk vært høyt prioritert, og en rekke valg har blitt tatt for å oppnå dette. God forskningsetikk er viktig i alle prosjekter, men det kan fremstå som særlig viktig når levende mennesker deltar, og opplysninger om dem behandles. I sin presentasjon av forskningsetiske prinsipper, viser Bryman (2016, s. 125) til Diener og Crandall sine fire hovedområder. Disse er hvorvidt det påfører deltakerne skade, om det er mangel på informert samtykke, om det invaderer privatlivet til deltakerne, og om villedelse er involvert i forskningsprosjektet. Samtlige av disse prinsippene har jeg ønsket å oppfylle i arbeidet med masterprosjektet mitt, med vekt på frivillighet for deltakerne og gjennomsiktighet i arbeidet mitt. Alt i alt mener jeg at forskningsetiske prinsipper har blitt holdt i tilfredsstillende grad.

Ettersom prosjektet ville behandle personopplysninger (dog ikke særlig sensitive), meldte jeg prosjektet mitt til NSD, Norsk senter for forskningsdata for godkjenning. Eksempler på personopplysninger jeg ville behandle var informantenes navn og lydopptak av intervjuene. Etter at jeg valgte å inkludere digitale intervjuer over tjenesten Zoom, leverte jeg inn en ny søknad der denne endringen var beskrevet, og fikk godkjent den før jeg gjennomførte videointervjuene. Å fylle ut søknaden til NSD (2021a) var god hjelp for å sørge for at

prosjektet ville oppfylle forskningsetiske prinsipper innenfor samtlige av de fire hovedområdene som ble nevnt over. Informert samtykke har vært et viktig prinsipp som har vært tydelig formulert i all informasjonen som har blitt sendt til potensielle deltakere. Jeg utformet et informasjonsskriv etter NSD (2021b) sin mal (se vedlegg 1) og jeg sørget for at intervjuguiden og informasjonen som ble gitt samsvarte. En del av hovedområdet om ikke å påføre deltakerne skade innebærer konfidensialitet i behandlingen av personopplysninger (Bryman, 2016, s. 127). For å oppnå dette, ville jeg i utgangspunktet benytte UiB sin tjeneste for sikker lagring av forskningsdata, UiB SAFE. Dette viste seg imidlertid å være vanskelig og tidkrevende. Ettersom informantene var anonymisert i transkripsjonene, og temaet for prosjektet kan sees som lite sensitivt, vurderte jeg det som trygt nok å oppbevare transkripsjonene på min egen PC med passordbeskyttelse. Lydopptakene av intervjuene slettet jeg, og ved prosjektets slutt vil jeg slette transkripsjonene av intervjuene. I selve masteroppgaven er informantene også anonymisert og gitt pseudonymer for å ivareta informantenes konfidensialitet.

#### **4.6. Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg presentert metodene jeg har brukt for å undersøke forskningsspørsmålene for masterprosjektet mitt, fra planlegging av intervjuer og søking etter tekstlig materiale, til analyse. Jeg har begrunnet og problematisert valgene jeg har gjort og måten metodene har blitt brukt, og vist potensielle svakheter ved metodebruken. Videre har jeg diskutert påliteligheten og gyldigheten til prosjektets resultater på bakgrunn av måten metoder har blitt benyttet. Jeg har også diskutert den forskningsetiske siden av prosjektet.

## 5. Datamateriale og analyse I: KRLE-læreres bruk av populærkultur i undervisningen

I dette kapittelet vil jeg legge frem og analysere læreres bruk av og refleksjoner rundt populærkultur i undervisningen, og på denne måten undersøke hvilket forhold KRLE-lærere har til populærkultur i undervisningen. Datamaterialet for denne delen av analysen er innhentet gjennom intervju med de sju lærerne som deltok i prosjektet. Jeg vil undersøke hvilke populærkulturelle uttrykk de bruker, og presentere noen spørsmål som har vist seg angående definisjon av populærkultur. Deretter vil jeg vise hvilke funksjoner lærerne mener populærkultur har i undervisningen deres, og hvilke utfordringer de ser ved å bruke populærkultur. Til slutt vil jeg presentere to læreres syn på serien *På tro og Are* fordi jeg mener bruken av denne serien viser noen interessante spenninger. Fire av informantene har undervist i KRLE-faget tidligere, mens tre av dem har faget for første gang (eller for første gang på lenge i Benjamin sitt tilfelle). Derfor vil det lærerne sier om populærkultur i noen tilfeller være knyttet til undervisning de har gjort før fagfornyelsen, mens noen av dem kun har hatt ansvar for faget etter innføringen av ny læreplan. Når det gjelder de «nye» KRLE-lærerne vil dette kapittelet utforske hvilke populærkulturelle uttrykk de bruker, og hva de tenker om populærkultur i undervisningen uavhengig av det faktum at det nå blir nevnt i læreplanen. Både Erik og Håkon, de «nye» lærerne i faget som bruker populærkulturelle uttrykk, gir uttrykk for at de ville brukt populærkultur i undervisningen selv om det ikke sto i læreplanen.

### 5.1. Eksempler og definisjonsproblematikk

Innhenting min av datamateriale gjennom intervjuing forutsatte at informantene i intervjusituasjonen kom på eksempler på populærkulturelle uttrykk de hadde brukt eller planlagt å bruke i undervisningen. Enkelte informanter kom med relativt vage svar på dette, og hadde tydelige vansker med å komme med konkrete eksempler. Noen mer eller mindre konkrete eksempler på populærkulturelle uttrykk som blir brukt i KRLE kommer likevel fram gjennom intervjuene. Samlet benytter lærerne et bredt spekter av populærkulturelle uttrykk, fra pop-sanger til tv-serier til filmer.

### 5.1.1. Fra TIX til Matrix

Håkon sier at de i forbindelse med temaet etikk på niende trinn har brukt boka *Jenteloven* av Ulrikke Falch og Sofie Frøysaa. På 8. trinn sier han han ikke har rukket å bruke noe populærkultur enda ettersom de har hatt få timer. Senere i intervjuet kommer han på at han har brukt serien *På tro og Are* fra NRK da de hadde om buddhisme. På Power Pointer bruker han alltid bilder sammen med tekst, og disse er gjerne hentet fra populærkulturen. Han sier også at klassen hans framover skal «utforske artisten TIX<sup>4</sup>», og se på sangtekstene hans. I tillegg har han planlagt å bruke en del film og kunst i forbindelse med bibelhistorier når de skal gjennom dette temaet. Akkurat hvilke populærkulturelle uttrykk dette gjelder og hvordan disse skal brukes presiserer han ikke.

Tina sier at hun er glad i å bruke visuelle ting som utgangspunkt for diskusjon og samtale, for eksempel filmsnutter hun finner på Youtube som forklarer noe, eller serier. En serie hun har brukt en god del er *17* fra NRK, som hun sier handler om «en somalisk gutt som sliter litt med å finne plassen sin i det norske samfunnet». Positive erfaringer med denne har ført til at hun har brukt serier mer. I likhet med Håkon har hun brukt *På tro og Are*. Hun sier NRK Skole er en god plattform, og hun liker måten materialet der er organisert etter kompetansemål. Herfra har hun hentet klipp om blant annet alternativbevegelsen, for eksempel *Folkeopplysningen*-episoden «der de diskuterer da ... ting som er kritikkverdig med den tanken om å lese hender eller horoskop eller stjernebilder eller alt det her greiene». Hun forteller også om et verktøy hun bruker som heter «Creaza» der det finnes ferdige undervisningsopplegg til blant annet KRLE-faget. Her kan det dukke opp oppgaver der elevene selv skal produsere populærkultur for å løse oppgaven. Videre kommer hun inn på de tverrfaglige temaene som har kommet inn i læreplanen med fagfornyelsen, og hvordan de nå jobber med et av dem i KRLE og i musikk, da knyttet til temaet «demokrati og medborgerskap». Her har elevene lært om kastesystemet i hinduismen i KRLE, og parallelt holder de i musikktime på å lære seg «hinduistiske melodier som de skal da knytte inn til en moderne sang».

---

<sup>4</sup> Norsk artist som fikk sitt gjennombrudd med den svært omdiskuterte russelåten «Sjeiken» i 2015, og senere har oppnådd stor suksess, også med ikke-russelåter. I 2020 toppet han VG-lista med «Karantene» og «Kaller på deg». I 2021 vant han Melodi Grand Prix med sangen «Fallen Angel», og han representerte Norge i Eurovision Song Contest (Wikipedia, 2021).

Erik har brukt mange uttrykk hentet fra populærkulturen på de få månedene han har undervist i KRLE-faget, noe som sannsynligvis er preget av at han begynte å undervise i KRLE høsten 2020, og dermed kun har forholdt seg til den nye læreplanen. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 7. I forbindelse med temaet likestilling har han brukt Taylor Swift sin musikkvideo «You Belong With Me». Han har også vist traileren til «the Snyder cut»<sup>5</sup> av filmen *Justice League* der Leonard Cohens sang «Halleluja» spilles. Framover har han planer om å vise klipp fra en rekke filmer og tv-serier der en kan trekke paralleller til kristne motiver. Disse klippene er fra episoden «The Gift» i serien *Buffy the Vampire Slayer, Alien 3*, den siste Matrix-filmen, en episode av serien *The Boys*, og filmen *300*. Han vil også bruke et undervisningsopplegg om framstillingen av islam i *Skam* som han har fått tilsendt av en kollega.

Marthe sier at hun det foregående året har brukt serien *Skam* i KRLE-undervisningen. Denne brukte hun i forbindelse med temaet islam, og hun viste klipp der den muslimske karakteren Sana snakker om religionen sin. Hun mener også å huske at de «var innom» *Ringenes Herre* dette året. Akkurat hvordan de var innom dette fantasy-verket husker hun ikke, men hun tror de hadde om kristendom og skapelsesmyten i gamle testamentet. Hun sier at klipp fra serier er den formen for populærkultur hun bruker mest, og da henter hun gjerne ut de delene hun mener er mest relevante. Marthe synes *Skam* har fungert bra i undervisningen tidligere, og hun har planer om bruke serien igjen på temaet identitet. Hun vil også undersøke muligheten for å bruke dataspill i undervisningen i KRLE fordi hun har fått inntrykk av at dette er noe mange elever ønsker. En plattform hun sier har mange gode tips er Facebook-sider om undervisning, for eksempel «RLE-lærergruppa».

Anette sier hun har brukt en del materiale fra NRK, for eksempel *På tro og Are*. Tidligere har hun brukt filmen *Matrix* og snakket om paralleller mellom denne og Bibelen. Plattformen hun har brukt for å finne materiale fra populærkulturen er NRK Skole, skolekanalen til TV2, YouTube og NDLA. Eksempler på filmsnutter hun har brukt er en om ritualer i den katolske

---

<sup>5</sup> Regissøren Zack Snyder sin versjon av filmen *Justice League*. Snyder var i utgangspunktet regissør for filmen, men forlot produksjonen av den på grunn av en familietragedie. Joss Whedon tok over som regissør og *Justice League* kom ut i 2017. Fans og medlemmer av filmproduksjonen etterspurte i etterkant en versjon som var mer tro til den opprinnelige regissøren sine visjoner. Dette førte til ferdigstillingen og utgivelsen av «Zack Snyder's Justice League» i 2021 (Wikipedia, 2021).

kirken fra YouTube, og snutter om homofili og ytringsfrihet fra NDLA. Hun sier dokumentarfilm og små «snutter» er det hun bruker mest.

Benjamin er den eneste av de intervjuede lærerne som ikke har brukt populærkultur i undervisningen enda. Som flere av de andre informantene påpeker han at det er få timer i KRLE-faget i uka, og han sier at det derfor må være «trøkk» og et tydelig «end product» fra hver av timene. Han er positiv til å benytte populærkulturelle uttrykk i undervisningen, men har ikke kommet så lang enda ettersom dette er det første året han underviser i faget på en god stund.

Mona forteller om en morsom video som har blitt sendt rundt på sosiale medier som viser «hvis Maria skulle født i dag». Her snakker Josef og Maria med typisk ungdomsspråk og bruker gruppechat. Denne sier hun elevene syntes det var morsomt å se i KRLE-timen. Ellers har hun spilt forskjellig musikk for elevene, for eksempel av de «gregorianske munkene som ble veldig populær på 90-tallet», og musikken til Enya. Konkrete sanger hun nevner er Genesis sin «Jesus he loves me», «Salomos høysang», og Hozier sin «Take me to Church». Hun sier at hun har lyst til å bruke en Madonna-sang der hun i musikkvideoen kysser en «svart Jesus-figur» («Like a Prayer»?). Hun har også vist en tegnefilm hun omtaler som «Josef».

Lærerne viser til et bredt spekter av populærkulturelle uttrykk når de blir spurt om hva de allerede har brukt og hva de har planlagt å bruke i undervisningen. Ulike sjangre er representert, men det ser ut til å være en overvekt av filmer og serier, i form av enten hele episoder/filmer eller klipp fra disse som læreren har valgt ut. Det ser ut til å være en hovedvekt av uttrykk som er produsert etter år 2000, men vi finner også eldre uttrykk, særlig hos Mona. Konkrete eksempler som blir nevnt av flere informanter er Matrix-filmene (henholdsvis 1 og 3 av Anette og Erik), *På tro og Are* (Håkon, Tina og Anette) og *Skam* (brukt av Marthe og skal brukes av Erik). Begge disse seriene finner vi episoder eller klipp fra på plattformen NRK Skole, som både Tina og Anette sier er en plattform de bruker for å finne populærkultur. Det ser ut til å være en hovedvekt av norskproduserte uttrykk lærerne bruker, med unntak av Erik og Mona som bruker filmer og musikk som er produsert i USA og andre engelsktalende land.

### 5.1.2. Populærkulturens «når», «hva» og «hvor»

I intervjuene med lærerne valgte jeg å ikke presentere eller spørre om noen definisjon på populærkultur, for å undersøke hva lærerne selv identifiserer som bruk av populærkultur i deres undervisning. Likevel var det flere av lærerne som uoppfordret stilte spørsmål om definisjon av populærkultur. Tidlig i intervjuet svarer Mona, på spørsmål om hva hun synes om å bruke populærkultur i undervisningen i KRLE, dette:

Ja, altså hvis det passer seg så synes jeg bare det er tøft altså, men det spørs jo hva jeg tenker på som populærkultur og hva elevene tenker på som populærkultur [ler]. Vi er sikkert milevis ifra hverandre.

-Mona

Her sier Mona at hun selv og elevene ikke nødvendigvis har den samme oppfatningen av hva populærkultur er, sannsynligvis på grunn av aldersforskjellen mellom dem (Mona er som vist i kapittel 4 i 40-årene). Hun har, som vist over, brukt musikk fra Genesis og Enya i undervisningen, og hun har tenkt å bruke en Madonna-sang. Her er det snakk om pop-musikk som ble populær i Monas egen ungdomstid, og som elever i skolen i dag ikke nødvendigvis har noe forhold til. Dette er et eksempel på definisjonsproblematikk angående populærkultur-begrepet. Også Håkon stiller spørsmål ved populærkulturens plassering i tid:

«Passion of the Christ», vi kan jo diskutere hvorvidt den er populærkultur noe mer ... men det er jo en film, det er vel en Hollywood-film så da detter den plutselig innenfor likevel, men i hvor mange år skal vi kalle Hollywood for populærkultur hvis filmen er laget på 70-tallet?

-Håkon

Her ser vi at tiden populærkulturelle uttrykk ble produsert og formidlet til massene kan spille inn på hva lærere oppfatter som populærkultur, og at disse ikke nødvendigvis er sikre på hva som kan regnes som populærkultur og ikke. Her kan også en refleksjon fra Benjamin være relevant når han sier at populærkultur «tar jo ofte opp i seg og litt sånn historiske dimensjoner» (uten at han presiserer hva han mener med dette). Denne påstanden kan tolkes som at populærkultur kan framstille historiske hendelser, men også at

populærkulturelle uttrykk i seg selv har blitt produsert gjennom historien, og dermed representerer ulike tider. Disse lærernes refleksjoner vitner om når et uttrykk må være produsert eller formidlet for å være populærkultur er noe uklart. Dette framstår heller ikke som tydelig avklart i de definisjonene som ble presentert i kapittel 2. Løland, Martinsen og Skippervold (2014, s. 11) plasserer, som vi så i kapittel 2, populærkulturen etter andre verdenskrig. Endsjø og Lied (2011, s. 17) skriver at en av kvalitetene ved populærkultur er at den oppfattes som «ny», men de påpeker også at enkelte populærkulturelle uttrykk har overlevd lenge nok til å bli anerkjent som kultur med varige kvaliteter, eksemplifisert ved ABBA, Beatles og Alfred Hitchcocks filmer. Marthe nevner Tolkiens (evt Peter Jacksons) *Ringenes Herre*-trilogi som et populærkulturelt uttrykk hun har brukt i undervisningen. Dette er en bok- og filmtrilogi som begge er laget før elevene i dagens ungdomsskole ble født, men som mange unge fortsatt antageligvis vil kjenne til. Håkons spørsmål om hvorvidt *Passion of the Christ* kan regnes som populærkultur kan også være aktuelt i forbindelse med *Ringenes Herre*. Er dette et godt eksempel på populærkultur, eller er det her snakk om et uttrykk som har beholdt populariteten gjennom mange år, og kanskje beveget seg mer over i finkulturen. Her viser det seg noen spørsmål og spenninger i informantenes refleksjoner, og de ser ikke ut til å ha noen felles oppfatning av hvor det vi kaller populærkultur skal plasseres tidsmessig.

Mens diskusjonen over omhandler *når* populærkulturen er, dukker også spørsmålet om *hva* populærkultur er i materialet. I intervjuene med både Mona og Håkon kommer kunstbegrepet opp, og forholdet mellom dette og populærkultur. Sistnevnte sier for eksempel:

Populærkulturen den stenger jo fort ute en del kunst, særlig klassisk kunst. Jeg tenker at det stenger vi ute, og da ryker fort klassisk litteratur og, og da ... uten å stille meg i den rekka at jeg vil kalle populærkultur for kitch så blir det jo mye forbruksvarer.

-Håkon

Her sier Håkon at populærkultur-begrepet ikke omfatter kunst og peker på forbruksaspektet ved populærkulturen. Sitatet hans kan også vitne om at denne læreren verdsetter kunst



høyere enn populærkultur som er «forbruksvarer». Når hun blir spurt om hvordan hun pleier å bruke populærkultur i undervisningen, kommer Mona med dette svaret:

Hvis temaet er, ikke sant, altså kunsten i hvilken som helst religion så er det veldig greit å begynne med at de får oppleve det her ved å se litt, altså, hva tenker man på kunst, ikke sant, både i musikk og malerier, utskjæringer, ikke sant, og så må vi liksom gå inn på og prøve å sammenligne. Og Musikk kan man jo bruke litt mer da, ikke sant, sær i forhold til popkulturen.

-Mona

Her presenterer Mona en blanding av kunstneriske uttrykk, men ser også ut til å i større grad forbinde musikken hun har brukt med populærkultur. Håkon nevner også kunst i tillegg til populærkultur når han forteller om at han alltid bruker bilder på Power Pointene sine. Flere forskere har, som vist i kapittel 2, poengtert at det kan være vanskelig å trekke et tydelig skille mellom populærkulturelle uttrykk og andre kulturelle uttrykk som kunst. Undheim (2020, s. 21) skriver at det kan virke påtatt å skulle skille mellom populærkultur og finkultur, og at det vil finnes unntak uansett hva en vektlegger. En kan likevel tenke seg at målet om å være økonomisk innbringende er en sentral faktor. Endsjø og Lied (2011, s. 17) viser til populærkulturens konsum-og underholdningsfunksjon, og at dette gjør at den skiller seg fra det man vil tenke på som «finkultur». De påpeker likevel at et klart skille er vanskelig å trekke mellom disse. Håkons refleksjon viser også til forbruksaspektet ved populærkulturen, og for ham ser dette ut til å være det som skiller kunst og populærkultur. Mona kommenterer ikke dette konkret, men ser ut til å mene at bildene (sannsynligvis kunstverk) hun har analysert ikke passer inn i definisjonen. Både Mona og Håkon trekker et skille mellom populærkultur og andre kunstneriske uttrykk, men det er også nærliggende for begge disse lærerne å snakke om kunst i et intervju til et masterprosjekt om populærkultur. Dette kan tyde på at måten de brukes disse formene for kulturelle uttrykk i undervisningen sin overlapper, noe jeg vil komme tilbake til under.

Både Håkon og Erik kommer med noen kommentarer som ikke bare plasserer populærkulturen i tid og sjanger, men også i rom. Erik sier «på en måte, når jeg tenker på populærkultur så tenker jeg veldig fort Amerika», og Håkon at «det vi vil regne som

populærkultur er ikke østlig, det er vestlig». Som nevnt i kapittel 2, skriver Løland, Martinsen og Skippervold (2014, s. 11) at populærkultur har blitt nærmest synonymt med den amerikanskdominerte kulturindustrien, og Erik og Håkon ser ut til å begge dele denne oppfatningen. Dette vil bli aktuelt i analysen i kapittel 7, om lærernes refleksjoner rundt kompetansemålet om populærkultur i den nye læreplanen.

Diskusjonen om hvordan populærkultur defineres av lærerne kan videreføres ved å se på noen av eksemplene på populærkulturelle uttrykk lærerne sier det har brukt i undervisningen. Mens noen av disse tydelig faller innunder definisjonene i kapittel 2, for eksempel TIX sine sangtekster, befinner andre seg mer i grenseland. Anette presenterer, når spurt om eksempler på populærkultur hun har brukt i undervisning, noen uttrykk som ikke nødvendigvis faller innenfor disse definisjonene. Hun sier at videosnutter er det hun bruker mest, og nevner blant annet Youtube, NRK skole og NDLA som kanaler disse snuttene er hentet fra. Et konkret eksempel på en video hun har vist er av et katolsk ritual på YouTube. En slik film er ikke nødvendigvis produsert for å underholde, noe som er en av kvalitetene ved populærkultur som nevnes i definisjonene i kapittel 2, men det at den er lastet opp på YouTube, og slik i stor grad gjort tilgjengelig for massene, gjør at den oppfyller en annen av populærkulturens typiske kvaliteter. Likevel vil representasjonen av religion som gis i en video som er produsert for å underholde og nå ut til mange trolig være ganske annerledes enn i en innspilling av en gudstjeneste som er lagt ut på YouTube. En slik film vil i større grad vise religiøs praksis slik den utøves av tilhørerne av religionen enn å forme den gjennom underholdningssjanger slik Hjarvard (2011) beskriver at populærkulturen gjør. Et annet eksempel på en kanal Anette bruker er NDLA, Nasjonal, digital læringsarena. Læremidlene de tilbyr er ifølge nettsiden deres «kjøpt på det åpne markedet» og blir tilrettelagt av redaktører med erfaring fra arbeid videregående opplæring (NDLA, 2021). Mens det er uklart hva som er formålet bak produksjonen av videoen om et katolsk ritual fra YouTube, er materialet på NDLA altså rettet spesifikt mot undervisning og valgt ut av fagfolk. Dette vil antageligvis gjøre at representasjonen som gis av religion i større grad er tilpasset undervisning om religion enn det å være økonomisk innbringende.

Anette og Tina sier begge at de bruker NRK Skole for å finne populærkulturelle uttrykk de kan bruke i undervisningen sin, og denne plattformens rolle kan være nyttig å bemerke. Som nevnt i kapittel 2 påpeker Toft (2021, s. 35) NRK Skoles særegne posisjon der rollen som

folkeopplysningsaktør og underholder glir i hverandre. Han skriver at NRK er «i en særstilling som en ikke-kommersiell aktør som har et samfunnsmandat for folkeopplysning, og samtidig er en produsent og tilbyder av innhold i konkurranse med kommersielle aktører i det åpne mediemarkedet» (Toft, 2021, s. 27). Toft viser til NRKs vedtekter som sier at de skal tilby innhold tilrettelagt skoleverket, og at dette ivaretas særlig gjennom NRK Skole. Denne tjenesten produserer noe materiale selv, men mesteparten av innholdet er hentet fra andre deler av NRKs virksomhet. På siden finner man ulike filmer, serier og lignende organisert etter kompetansemål, men innholdet er ikke nødvendigvis laget for undervisning i utgangspunktet. Dette gjør at plattformen antageligvis vil tilby et bredt spekter av uttrykk for religion som passer mer og mindre med det Hjarvard karakteriserer som banal religion. Skolekanalene framstår som plattformer der grensene mellom populærkultur og materiale lagd for undervisning blir uklare.

Det ser ikke ut til at lærerne som har blitt intervjuet til dette prosjektet har en felles oppfatning av hva populærkultur er, noe som ikke er overraskende ettersom fenomenet defineres på ulike måter, og kan være vanskelig å skille ut. Med den forrige læreplanen i KRLE-faget var det opp til den enkelte lærer å velge å bruke eller ikke bruke populærkulturelle uttrykk som et verktøy i undervisningen sin, og da kan grensen mellom populærkultur og andre kunstneriske uttrykk eller «filmsnutter» sees som mindre relevant. Når det nå har kommet inn et kompetansemål om hvordan religion og livssyn kommer til uttrykk i populærkulturen, kan dette derimot sees som et viktigere spørsmål ettersom lærerne nå skal hjelpe elevene til å oppnå en viss spesifikk kompetanse på dette området. Hos lærerne som har blitt intervjuet til dette prosjektet finner vi variasjon i hvordan de definerer populærkultur og flere uoppklarte spørsmål om hva begrepet omfatter og ikke omfatter. Definisjonsproblematikken vil vise seg igjen i analysen av hvordan lærere responderer på og realiserer kompetansemålet om populærkultur i kapittel 7.

## **5.2. Engasjement, variasjon og relevans**

Lærerne har mange refleksjoner rundt populærkulturens funksjon i undervisningen, og hvorfor de velger å bruke populærkulturelle uttrykk. Et poeng som går igjen hos samtlige informanter som har brukt populærkultur, er at de har opplevd at elevene synes at det er kjekt når denne typen uttrykk tas inn i undervisningen og at de blir mer engasjerte. Å lage

engasjerende undervisning omtaler Undheim (2020, s. 22) som en av de vanligste grunnene til at lærere bruker populærkultur i undervisningen, uavhengig av fag. Tina som har brukt serien *17* sier for eksempel at hun opplever at hun har elevene mer «med seg» hvis de får se på noe og snakke om det enn hvis de for eksempel leser tekster, og at de ofte spør om å få se videre på serien. Hun har også opplevd at det er lettere å få elever med i diskusjoner dersom de har sett en episode med for eksempel denne serien. Etter at hun så hvordan *17* «trigget til å snakke om ting», har hun valgt å bruke serier mer i undervisningen. Læreren mener at bruk av denne typen materiale kan gjøre det lettere for elevene «å sette ord på spørsmålet sitt» dersom de har sett noe «veldig tydelig på en film eller i en serie». Både Marthe og Anette sier at det er lettere å fange elevenes oppmerksomhet og vekke interesse med populærkulturelle uttrykk fordi det er det elevene omgir seg med ellers og det de er vant til. Anette sier også at det å bruke populærkultur som utgangspunkt for diskusjoner gjør det lettere å få elevene med på å diskutere ting, særlig fordi de kun har en time i uken med faget. Innledningsvis i intervjuet med Marthe sa hun at KRLE som regel ikke er et favorittfag for elevene. Dersom det er et utbredt fenomen at elevene ikke har noe særlig til overs for faget, kan virkemidler som gjør elevene mer oppmerksomme, interesserte og engasjerte sees som ekstra nyttige. Tina bruker også populærkulturelle uttrykk som et virkemiddel for å hente inn igjen «trøtte elever» på slutten av timen.

Det er veldig ofte det jeg går til hvis jeg merker at nå er jeg tom for tid eller nå er det- nå ser jeg at de sovner, eller et eller annet. Da er det å sette på et eller annet, sant, som de i hvert fall kan fokusere på, eller så må vi gjøre noe aktivt på en måte.

-Tina

For flere av lærerne er også variasjon et viktig stikkord når de blir spurt om hvorfor de velger for å ta inn populærkultur i undervisningen i KRLE. Som Tina sier:

Det er jo noe med det å løse undervisningen på en måte som gjør at den deles inn i flere deler, sant, at de ikke bare sitter og lytter til en ting. Og det å vise ting som er for eksempel et bilde eller en serie eller et eller annet, det fungerer jo stort sett veldig bra da.

-Tina

Her bruker læreren uttrykk fra populærkulturen til å bryte opp undervisningen i flere deler, og dermed unngå en monoton undervisningsform. Marthe mener at undervisning ofte kan bli ensformig og ikke fange alle elevene, og en av grunnene til at hun ønsker å bruke mer populærkulturelle uttrykk i undervisningen er at hun vil ha en mer variert undervisning og dermed treffe flere elever. Noe lignende sier Håkon, da han konsekvent bruker bilder sammen med tekst på Power Pointene sine («og der dukker det opp en del populærkultur»), som han mener er en god strategi for at elever som kobler bilder til tekst skal huske det som står på Power Pointen. Erik sier at elevene synes det er greit med populærkultur i undervisningen, for de «liker gjerne variasjon». Anette sier hun ofte bruker korte videosnutter som introduksjon til tema som deretter blir diskutert i klassen, noe som også kan sees som et uttrykk for å ville variere undervisningen.

Lærernes motivasjoner for å bruke populærkultur i KRLE-faget kan sees som et uttrykk for det Ulvik (2013 og 2020) skriver om bruk av estetikk i undervisningen, uavhengig av fag. Hun argumenterer for å supplere den diskursive læringsmåten vi finner mest av i skolen med læring gjennom estetiske opplevelser. For flere av KRLE-lærerne ser populærkulturelle uttrykk ut til å være nyttige verktøy for å unngå en monoton undervisning, som kan forstås som en undervisning preget av det diskursive. De vil lage undervisning som ivaretar ulike typer læring, og som Tina sier, at elevene ikke bare «sitter og lytter til en ting», som kan forstås som at hun vil unngå å bare «holde foredrag». Marthe er bevisst på at elevene i klasserommet hennes er forskjellige når det gjelder hvordan de lærer best, og påpeker at undervisningen ofte kan bli ensformig. Det at Tina har merket at bruk av serier i undervisningen «trigget» elevene til å snakke om ting kan også være et uttrykk for en slik estetisk læring som Ulvik (2013, s. 422) beskriver som å gjennom en «symbolsk form» bearbeide og kommunisere sin opplevelse av verden. Ulvik (2013, s. 419) skriver om hvordan en film om 1. verdenskrig «trenger gjennom» til elevene i klasserommet og legger til rette for en samtale preget av engasjement og alvor. Etersom elevperspektivet er utilgjengelig i materialet for dette prosjektet er det vanskelig å konkludere med at det er dette som skjer hos Tinas elever, men hennes opplevelse av bruken av serier i undervisningen antyder dette. Dette kan også være grunnen til at lærerne opplever at elevene engasjerer seg mer i undervisningen når de møter et populærkulturelt uttrykk istedenfor en læreboktekst eller et foredrag fra læreren.

Benjamin som ikke har brukt populærkultur i KRLE enda (men har positive erfaringer med dette i andre fag) gir en beskrivelse av sin visjon som lærer, som tydelig kan knyttes til det Ulvik skriver om estetisk læring. Et viktig poeng i hans tilnærming til undervisning er at «man må liksom leve seg litt inn i det, altså, få på plass den der opplevelsesdimensjonen». I KRLE er han opptatt av å gå tilbake til de religiøse fortellingene, og å skape opplevelser, ikke bare «stå og ramse opp fakta». Selv om han ikke har brukt noe populærkultur i undervisningen i KRLE enda, ser han et potensiale for at det kan bidra til å ivareta «opplevelsesdimensjonen» i faget. Han presiserer ikke her om det er snakk om opplevelsesdimensjonen til Ninian Smart (1989) som er utbredt i læreverv og undervisning, men det er nærliggende å tro at det er denne han refererer til. I Benjamin sine refleksjoner ser vi et tydelig uttrykk for slike estetiske opplevelser som Ulvik argumenterer for å ivareta i undervisningen, og hvordan populærkultur er ett av flere virkemidler han mener kan bidra til å oppnå denne formen for undervisning. Estetiske uttrykk appellerer gjerne til sanser og følelser, og dette er Mona bevisst på når hun sier hun har spilt Enya for elevene for at de «skal få den der, sant, følelsen». Hvilken følelse det er snakk om, og hvorfor hun vil at elevene skal få den, utdyper hun ikke. Det er likevel tydelig at Mona, som Benjamin ser verdien av estetisk heller enn diskursiv læring, og at begge identifiserer populærkultur som en kilde de kan hente materiale fra for å oppnå dette.

Læreres begrunnelser for å bruke populærkultur som ble beskrevet over, kan sees som mer pedagogisk orientert enn religionsdidaktiske. Sett bort ifra Benjamins vektlegging av opplevelser gjennom religiøse tekster, er argumentasjonen lærerne presenterer ikke spesifikke for KRLE-faget, de samme argumentene kunne trolig blitt brukt for å ta inn populærkultur i andre fag. En mer fagspesifikk argumentasjon for å bruke populærkultur i KRLE handler om å gi faget aktualitet og relevans gjennom eksempler der religion viser seg i samfunnet. Erik sier for eksempel:

Jeg liker det jo veldig godt, og gjør det mye. Jeg er veldig interessert i populærkultur selv, og jeg tenker det er en fin måte å ... å vise at det vi underviser i kan være relevant og interessant, altså religion kommer til uttrykk så mange steder, og et av de stedene er jo i populærkulturen.

-Erik

Ifølge Erik har ikke religion den samme tydelige tilstedeværelsen i Norge som den har andre steder, og elevene kan derfor tenke at religion ikke er relevant for dem. Bruk av populærkultur kan gjøre elevene bevisste om at de religiøse fortellingene er til stede i kulturen. En lignende argumentasjon finner vi hos Mona som mener at KRLE-faget ikke bare skal handle om «religion som de ikke føler de forholder seg til eller som de aldri har hørt om». Det er nærliggende å tro at Mona her mener at populærkulturen utgjør noe som er kjent for elevene, og at populærkulturelle uttrykk for religion derfor kan gjøre at KRLE-faget framstår som mer relevant for dem. Om religion sier også Mona at temaet «har jo alltid vært litt sånn kjedelig, ikke sant, det er for liksom de troende». Både Erik og Mona ser ut til å være enig med Undheim (2020, s. 23) som argumenterer for å ta populærkultur inn i undervisningen i religionsfagene i skolen for å vise elevene at religion er til stede over alt i samfunnet, altså å vise det Gilhus (2013) kaller «religion over alt» i religionsfagene i skolen. Anette har ønsket å vise elevene hvordan religion viser seg i samfunnet når hun har «vist noen filmer for å illustrere at det er inspirert av Bibelen for eksempel», for eksempel filmen *Matrix* (antageligvis nummer 1). Det ser ut til at disse lærerne ser grunner til å vise «religion over alt» i undervisningen sin, og slik tilføre relevans og aktualitet til KRLE-faget.

I likhet med religion, er likestilling og kjønnsroller tema som Erik mener at elevene ikke nødvendigvis tenker at er relevant i Norge i dag. Niendeklassinger på en norsk skole tenker gjerne at gutter og jenter blir behandlet rettferdig og at «alt egentlig er bra», sier han. Gjennom å se på Taylor Swift sin musikkvideo til sangen «You Belong With Me» med et kritisk blikk har Erik forøkt å bevisstgjøre elevene den negative sosialiseringen som kommer fra forskjellige kanter, og hvordan likestilling og kjønnsroller er aktuelle og relevante tema, også for norske ungdommer.

Noen av lærerne bruker også populærkulturelle uttrykk som viser levd religion for å gjøre temaer fra KRLE mer tilgjengelige og relevante for elevene. Marthe mener at bruk av *Skam* i undervisningen har gjort det lettere for elevene å relatere til ulike problemstillinger muslimsk ungdom møter, og å se disse fra et annet synspunkt. Dette begrunner hun med at karakteren Sana lever innenfor omtrent den samme verdenen som elevene gjør, og at det derfor blir enklere for dem å relatere seg til problemstillingene. Det at serien viser noe som er kjent for elevene mener Marthe at gjør det lettere for dem å relatere seg til ulike problemstillinger som har plass i KRLE-faget. Gjennom tv-serien får en innblikk i

hverdagsaspektet ved islam, eksemplifisert gjennom en karakter som kun er få år eldre enn elevene, og som lever i samme type omgivelser. Slik blir islam gjort mer tilgjengelig for elevene gjennom en ungdomsserie. Anette sier følgende om det å vise *På tro og Are* som introduksjon til en ny religion:

Ja, det er liksom, det gjør at faget kanskje blir litt mer sånn spennende, og kanskje de føler det er liksom mer relevant, ja.

-Anette

Også i *På tro og Are* er det hverdagsreligion og religiøs praksis i Norge som framstilles. Derfor er det nærliggende å tro at det er dette gjør at hun mener at serien kan vise fagets relevans for elevene.

Som nevnt i kapittel 3 påpeker Undheim (2017, s. 63) at populærkulturelle uttrykk kan være et verktøy for å gjennomføre elevsentrert undervisning uten å dra inn elevenes egen religiøsitet. Dette poenget gjenspeiles i informantene til dette prosjektet sine refleksjoner: populærkultur gjør undervisningen mer engasjerende og aktuell for elevene, og de får mulighet til å lære gjennom varierte undervisningsformer. Flere lærere påpeker også at KRLE er et fag elevene gjerne synes er kjedelig, og noen også at elevene sliter med å se hvorfor det er relevant å lære om religion. Derfor kan det se ut til at populærkultur er et nyttig virkemiddel for lærerne *særlig* i KRLE-faget. Toft og Lied (2018) sine undersøkelser som har blitt presentert tidligere i denne teksten viser noen utfordringer når lærere i KRLE bruker underholdningsmedier for å nå fram til elevene, ved at religion blir framstilt gjennom eksotismer og stereotyper. Motivasjonen til lærerne som har blitt intervjuet til dette prosjektet ser i stor grad ut til å dreie seg om å drive elevsentrert undervisning om religion (og andre temaer) gjennom populærkultur, mer enn å undervise om populærkulturen og måten religion kommer til uttrykk der. Derfor kan det tenkes at representasjonene av religion som gis i undervisningen heller er preget av å skulle være underholdende enn å passe i undervisningen om religion, slik Toft og Lieds resultater tilsier.

I tillegg til å by på utfordringer når det gjelder representasjon av religion, uttrykker flere av lærerne en skepsis til elevenes læringsutbytte når populærkultur tas inn i undervisningen. Erik sier at elevene liker å få se på noe i KRLE-timen, men at «hvis de må gjøre oppgaver i



tillegg så tar det gleden litt bort». Dette kan muligens vitne om at det er det å slippe å gjøre noe aktivt selv som er den største verdien elevene ser i å få se på for eksempel et filmklipp i KRLE-timen. Dette poengterer også Mona som sier:

Ja, den (animasjonsfilmen *Josef*) liker de og, ikke sant, altså det er jo fordi det er en tegnefilm og da slipper de å gjøre så veldig mye [humoristisk tone], ikke sant.

-Mona

Håkon identifiserer en generell tendens som går ut på at elevene spør om å få se film, og at læreren før eller seinere finner læreren ut at «jammen digg å se film da, og særlig hvis det er en vikar som skal inn eller noe». Resultatet vil da være at elevene ser film «som om det skulle være fredagskvelden» og læringsutbyttet vil være lite. Han er opptatt av å skille mellom å se film som belønning og å se film for å lære noe. Mona sier derimot, etter utsagnet om at elevene liker å se på tegnefilm for å slippe å gjøre noe selv, «men så er det litt greit og at de ser at man kan faktisk slappe litt av i KRLE-timen og».

Disse utfordringene kommer antageligvis som en følge av at populærkultur assosieres med fritid og underholdning, ikke undervisningen i skolen. For elevene representerer populærkultur, for eksempel filmer, med noe de gjør for å slappe av og ha det gøy, og ikke for å tilegne seg kunnskap i en undervisningssammenheng. Lærerne har delte meninger angående hvorvidt et eventuelt lite læringsutbytte er et problem eller ikke, eksemplifisert ved Håkon og Mona. Disse spenningene kan nyanseres ytterligere med det Ulvik (2013, s. 425) skriver om estetiske opplevelser og hvordan det kan legge et grunnlag for læring som ikke kan måles i ettertid, for eksempel i det å se film. Dette kan være et argument for at populærkulturelle uttrykk som film bør ha en plass i skolen selv om elevene ikke sitter igjen med konkret etterprøvable kunnskap. Ulvik (2020, s. 34) påpeker også hvordan elevene (da i videregående skole) «er ikke bare på vei til noe, de har også et liv her og nå», og at estetiske opplevelser i seg selv kan ha verdi for elevene. Dette ser Mona ut til å støtte når hun argumenterer for at det kan være fint at elevene får «slappe litt av i KRLE-timen» og se en film.

### 5.3. «Det som er med populærkulturen er at det er en liten sånn jungel»

Populærkulturens brede spekter av framstillinger og uttrykk byr på noen utfordringer for lærerne når disse skal tas inn i klasserommet. Flere av lærerne sier at det å finne og velge hvilke populærkulturelle uttrykk som passer i undervisningen ikke nødvendigvis er en lett jobb. For eksempel sier Marthe at det kommer på hva som er aktuelt å bruke er litt vanskelig. Senere i intervjuet sier hun at hun i forbindelse med islam-undervisningen søkte etter tips ulike steder, og at hun synes det kan være vanskelig å vite hvordan en skal legge opp undervisningen, særlig med 15 år gamle læreverk. Anette (som er i 40-årene selv) sier at det er lettere for yngre lærere å henge med i tiden og slik finne populærkulturelle uttrykk som kan brukes, mens hun selv trenger tips fra disse. Tipsene er hun veldig villig til å bruke, sier hun. Senere i intervjuet kommer hun med kommentaren «vi kan ikke bare plukke med oss hva som helst», noe som vitner om at hun ser den som del av lærerens jobb å velge ut uttrykk som passer i undervisningssammenheng. Erik kommer med en tilsvarende bemerkning, og en treffende karakteristik av populærkultur som fenomen:

Det som er med populærkulturen er at det er en liten sånn jungel, altså. Sånn at det blir veldig mye læreren sin oppgave selv å velge ut det som funker.

-Erik

Han sier også at det er vanskelig å vite hvilke populærkulturelle uttrykk elevene kjenner til. Poenget med populærkultur er at den skal være tilgjengelig og allmenn, sier han, og derfor er det en fordel at det som tas inn i klasserommet er noe elevene kjenner til fra før. Ifølge ham bør ikke populærkulturen en inkluderer i undervisningen bli «like fremmed som alt det andre vi viser». Å finne uttrykk som elevene kjenner til fra før er imidlertid en utfordring: «du på en måte tenkte at det her, det er alle ungdommer interessert i enda, men så er de ikke det». En kvalitet ved populærkultur er, som nevnt over, at den regnes som «ny». Endsjø og Lied omtaler mange uttrykk som «utstrakt trendy og flyktige døgnfluer». Undheim (2020, s. 25) skriver at det nærmest er umulig å holde seg oppdatert. Det er dermed ikke rart at Erik synes det er vanskelig å vite hva elevene har kjennskap til og ikke. Han kommenterer også at det kan være vanskelig ikke å la egne interesser styre hva en tar inn i klasserommet, at hvis du er «nerdete» selv er det fristende å bruke undervisningen på ting en selv er

interessert i. Målet er likevel å finne eksempler som er «forståelige og relevante» for elevene. Men også det å ta inn populærkulturelle uttrykk som elevene selv er veldig opptatt av ser Erik som noe problematisk:

Jeg er litt sånn todelt på det om at skal man bruke ting som elevene har et veldig personlig forhold til, for hvis de har ting som de er veldig opptatt av så har en ikke- så føles det på en måte litt som et overgrep å dra de artistene inn i undervisningen og sette dem under lupen [ler]. Det som de er opptatt av selv, det er litt deres eget, så jeg vil ikke ta det så veldig fra dem og begynne å definere det. Men samtidig så vil jeg jo at de skal ha et kritisk forhold til alt det som de ser på.

-Erik

Her ser vi en konflikt i Erik mellom å ville la elevene ha populærkulturen for seg selv, og et ønske om å utruste elevene med en kritisk evne i møte med det de møter. Lignende refleksjoner finner vi hos Tina og Marthe. Begge disse lærerne mener at holdningene og fremstillingene som blir gitt i populærkulturen byr på utfordringer når en som lærer tar disse inn i undervisningen, men at det også er viktig å diskutere disse framstillingene for å utruste elevene med en kritisk evne. Tina identifiserer en tendens i samfunnet der elevene i ungdomsskolen blir utsatt for ulike holdninger gjennom populærkultur og sosiale medier, og at de fordi de er unge gjerne tenker at det de leser er sant uten å vurdere det kritisk.

Også finnes jo det på telefonen vår en algoritme som tar opp og finner ut alt du får med deg da, så hvis du da er kommet inn i en negativ trend så har jo det en tendens til å komme mye av det som kanskje ikke er positivt at du får med deg da.

-Tina

Disse tendensene gjør at Tina ser en risiko når en tar inn uttrykk hentet fra populærkulturen inn i undervisningen, fordi «holdningene som kanskje kommer fram underveis» kan føre til spørsmål og diskusjoner som det «krever litt av læreren å ta». Tina mener likevel at det er viktig å ta disse diskusjonene for å øke elevenes forståelse og oppfylle formålet med KRLE-faget. Hun mener at å bruke populærkultur i undervisningen er viktig for å kunne «kartlegge litt hva som rører seg av tanker rundt omkring hos elevene». I forbindelse med dette mener

Tina at det er viktig å snakke om kildekritikk. Marthe påpeker at populærkulturen kan være «generaliserende» og at den kan «skape fordommer hvis noe blir negativt fremstilt». Hun poengterer også at det kan være at «ting blir fremstilt på de ekstreme sidene, mens i virkeligheten så er jo det bare en liten bit av helheten». Også Marthe kommer inn på temaet kildekritikk i denne sammenhengen:

Det kan være ting som menes står litt i strid med hva som egentlig er greit eller riktig, og det er jo ikke en kvalitetssikret kilde, om de sier noe i en tv-serie eller i en sang så er jo ikke det nødvendigvis riktig, så det er jo litt det her med å være bevisst på hva kilden er, og ja, være litt kritisk, å ha en kritisk tilnærming til det man finner i populærkulturen også.

-Marthe

Både Tina og Marthe identifiserer negative holdninger og framstillinger i populærkulturen som en utfordring ved populærkulturelle framstillinger og ved å ta uttrykk hentet derfra inn i undervisningen. I Tina og Marthe sine refleksjoner viser det seg et skille mellom populærkulturens representasjoner og de de ønsker å gi i sin undervisning. For begge disse lærerne er kildekritikk og en kritisk tilnærming til populærkulturens framstillinger viktig. Også Erik ønsker at elevene skal «være kritisk til det de møter», og bruker det som argument for å bruke populærkultur i undervisningen til tross for at han føler det er «litt som et overgrep» å ta det elevene har et personlig forhold til inn i undervisningen. Både Erik, Tina og Marthe ser noen utfordringer med å ta populærkultur inn i undervisningen, men de ser også ut til å mene at det å gjøre dette kan bidra til å utruste elevene med en kritisk evne som de ser som viktig. Undheim (2020, s. 25) påpeker også viktigheten av å lære elever «å manøvrere og forholde seg kritisk til uttrykket og formspråket i mediene og appene som de konstant er omgitt av».

Noen av lærerne uttrykker også at bruk av populærkultur i KRLE kan medføre en risiko for at elevene kan få en ubehagelig opplevelse av undervisningen. Mona viser her til elever med innvandrerbakgrunn og også kristne elever som hun mener er ekstra utsatt for å bli fornærmet av populærkulturelle framstillinger av religionen deres. Anette sier at det er viktig for henne at elevene ikke skal føle ubehag, og hun ser ut til å mene at bruk av

populærkulturelle uttrykk i undervisningen medfører en ekstra risiko for dette. Både Anette og Mona kommer også inn på karikaturtegninger i intervjuene, og det kan tenkes at denne assosiasjonen kan bidra til at de ser en risiko for å krenke elevene. Likevel er det også grunn til å tro at populærkulturens tendens til å harselere og latterliggjøre religion er noe som gjør at Anette og Mona ser en risiko ved å ta populærkulturelle uttrykk inn i undervisningen. Også Erik gjør et poeng av dette når han sier at noen uttrykk «kan bli for mye for elevene fordi det kan handle om deres egen tro». Disse lærerne ser alle en risiko for at elevene kan bli krenket eller føle ubehag ved at populærkulturelle uttrykk tas inn i klasserommet. Mona og Erik presiserer at elevenes egne religiøse bakgrunn er noe som kan føre til at populærkulturelle framstillinger oppleves som krenkende. Konflikten mellom representasjoner av religion i populærkulturen og den som lærerne ønsker å gi i sin egen undervisning vises også her. Mens Tina og Marthe mente at populærkulturens representasjoner kan bidra til fordommer og negative holdninger, mener Mona, Anette og Erik at de kan bidra til å påføre elevene ubehag. I forbindelse med dette krever det et didaktisk arbeid fra lærerens side angående hvilke populærkulturelle uttrykk som passer i undervisningen.

Over omtalte Erik populærkulturen som en jungel. På et annet tidspunkt i intervjuet kommer han med et utsagn som fint oppsummerer de utfordringene lærere ser ved å bruke populærkultur i undervisningen.

Også er det sånn at med lærebøker, du kan ha gode og dårlige lærebøker, men på en måte alle er jo lagd spesielt for elever. Populærkultur er jo ikke lagd for å brukes i klasserommet.

-Erik

Populærkulturen rommer et bredt spekter av uttrykk som er produsert med andre formål enn å bli brukt i undervisningssammenheng. Dette gjør at de representasjonene av religion som blir gitt ikke nødvendigvis passer med den undervisningen om religion som lærere ønsker å gi. Dette gjør at læreren får en viktig jobb med å velge ut hva som skal tas inn i undervisningen og hvordan de skal bruke uttrykket i undervisningen. I materialet viser det seg en spenning mellom ulike prioriteringer og ønsker for undervisningen når det gjelder

bruk av populærkulturelle uttrykk. Flere lærere ser populærkultur som et nyttig verktøy for å lage aktuell og engasjerende undervisning, men enkelte uttrykker også en bekymring for elevenes læringsutbytte. Noen ser en risiko ved bruk av populærkultur på grunn av holdningene som fremmes der, men mener også at det er viktig å utstyre elevene med kritisk evne i møte med sine omgivelser.

#### **5.4. *På tro og Are* - «et integrert verktøy i skolen»**

Som nevnt i kapittel 2, skriver Toft (2021, s. 24) at det var slående hvor ofte episoder fra serien *På tro og Are* ble brukt i undervisningen i Religion og etikk som han observerte. Også tre av lærerne som ble intervjuet til dette prosjektet sier at de har vist episoder av denne serien i KRLE-undervisningen. Tina nevner at hun har brukt serien, men utdyper ikke dette noe mer. Anette og Håkon sine erfaringer og refleksjoner rundt serien blir derimot utforsket i intervjuene, og fordi de er svært ulike, kan det være interessant å se litt nærmere på disse.

Over ble det presentert et sitat fra Anette som har brukt *På tro og Are* som introduksjon til ulike religioner. Dette mener hun kan gjøre faget mer spennende og relevant for elevene. Hun sier også at hun med klassene sine, særlig når det har vært muslimske elever i klassen, har hatt diskusjoner (eller samtaler?) der disse har forklart og utypet det som har blitt vist i episoden. Slik har episoden inngått i et variert undervisningsopplegg det visning av den har blitt fulgt opp av en utdypende samtale med elevene, der elevene har presentert egne erfaringer for å tilføre mer utfyllende informasjon enn det som ble vist i serien. Anette kommer ikke med noen kritiske innvendinger til serien, og ser ut til å se denne som et nyttig verktøy i sin utarbeiding av undervisning i KRLE.

Håkon sier også at han har brukt *På tro og Are* i undervisningen, men han identifiserer en ganske annen funksjon enn det Anette gjør. Som Toft (2021) observerte, ser også Håkon en tendens til at andre lærere bruker serien, og til at elevene kjenner til den fra før. Derfor synes han at det å vise en episode fra denne serien er en god måte å friske opp igjen elevenes tidligere tilegnede kunnskap om religion.

Det at det har blitt innprentet over så lang tid i skolen, *På tro og Are*, det gjør jo at, ja, det fungerer, det vekker *masse* assosiasjoner til det de har pratet om før.

-Håkon

Håkon omtaler serien som «et integrert verktøy i skolen». Dette er en interessant observasjon med tanke på det Erik sier om at det kan være vanskelig å finne populærkulturelle uttrykk som elevene kjenner til fra før av. I forbindelse med *På tro og Are* kan det se ut til at lærere i skolen har løst denne utfordringen selv, gjennom utbredt bruk av denne serien. Elevene kjenner til denne serien fra før, men det er gjennom tidligere skolegang de har tilegnet seg denne kjennskapen. I motsetning til Anette, er Håkon imidlertid svært kritisk til fremstillingene av religioner som blir gitt i serien *På tro og Are*, og sier rett ut:

Skal vi bruke «På tro og Are» så tenker jeg at det vi skal bruke det for er å være kritiske, å være kritiske overfor hvordan religioner framstilles

-Håkon

Da han viste 8. klassen sin episoden om buddhisme og seinere hadde en prøve blant annet om denne, sier Håkon at han var bevisst på å gi dem spørsmål formulert som «hva sier den og den personen i filmen om buddhisme». Denne KRLE-læreren ser her ut til å ha hatt et ønske om å lære elevene om representasjon av religion, i dette tilfellet *hvem* det er som snakker for religionen, med utgangspunkt i *På tro og Are*-episoden om buddhisme. Over identifiserer Marthe og Tina negative holdninger og framstillinger i populærkulturen som en utfordring med å bruke disse i undervisningen. Håkon gjør det samme med serien *På tro og Are*, men velger å bruke den likevel. Begrunnelsen for dette handler om at han ser den som nyttig fordi elevene er så godt kjent med den, men også at han ser et potensiale for en kritisk tilnærming til framstilling og representasjon av religion i populærkulturen med utgangspunkt i denne. Toft (2021) skriver om hvordan lærere lager didaktiske opplegg rundt episoden om buddhisme, og dette ser vi et eksempel på i Håkons tilnærming til denne i sin undervisning.

## 5.5. Oppsummering

Lærerne som har blitt intervjuet til dette prosjektet bruker et bredt spekter ulike populærkulturelle uttrykk i sin undervisning, og prosjektet kan støtte oppunder tidligere

forskning som viser at populærkulturelle uttrykk har blitt et integrert verktøy i KRLE-faget. Likevel viste intervjuet med Benjamin at populærkultur ikke er et integrert verktøy i *alle* KRLE-læreres undervisning. Hos resten av lærerne ser film og serier - dokumentariske og fiksjonelle ser ut til å være dominerende sjangre, men Mona har brukt en del populærmusikk fra ulike tider i sin undervisning. Lærerne har imidlertid ulike oppfatninger og spørsmål angående hva som egentlig kan defineres som populærkultur, og enkelte av uttrykkene vil ikke nødvendigvis falle innunder definisjonene som jeg presenterte i kapittel 2. Grensene mellom populærkultur og kunst og mellom populærkultur og for eksempel film som er produsert med undervisningsformål framstår som noe uklare. Dette gjør at representasjoner av religion i de ulike uttrykkene i større og mindre grad vil være eksempler på banal religion, og i større og mindre grad vil være gunstige steder å utforske hvordan religion kommer til uttrykk i populærkulturen slik en ifølge den nye læreplanen skal. De fleste uttrykkene som lærerne presenterer befinner seg likevel tydelig innenfor for eksempel *Endsjø* og *Lied* sin definisjon på populærkultur, og viser uttrykk for religion som er formet av den populærkulturelle sjangeren de vises i. Enkelte av lærerne stiller også spørsmål ved når et uttrykk skal være plassert i tid for å kunne regnes som populærkultur, og noen plasserer populærkulturen i sted, Vesten, og påpeker USAs viktige rolle som distributør.

Grunner til at lærere bruker populærkultur i undervisningen er blant annet et ønske om å variere undervisningsmetoder, som kan sees som et ønske om å tilrettelegge for estetisk læring, ikke bare diskursiv. De har positive erfaringer med dette ved at elevene engasjerer seg i undervisningen, men noen uttrykker også en skepsis til hvorvidt elevene egentlig lærer så mye av det. Andre utfordringer lærere ser handler om populærkulturens representasjoner av religion som ikke nødvendigvis samsvarer med de lærerne ønsker i sin undervisning. Marthe og Tina mener at fordommer og ufordelaktige holdninger kan komme inn i undervisningen gjennom populærkulturen, men de argumenterer for å ta slike uttrykk inn i undervisningen nettopp for å utruste elevene med en kritisk evne i møte med dem. Noen ser også en risiko for at elever kan føle ubehag. I *På tro og Are* kan flere aspekter ved læreres bruk av populærkultur illustreres, ved Anette ser positive effekter ved å bruke denne serien, mens Håkon mener at framstillingene som blir gitt der er ufordelaktige. Han ser likevel et potensiale for god undervisning der, og har blant annet brukt den for å gjøre



elevene bevisste på hvordan religion blir representert ved å rette fokus mot hvem som snakker for religionen.

## **6. Datamateriale og analyse II: Hørings svar om populærkultur i fagfornyelsen**

Dette kapittelet vil innledningsvis gi en kort beskrivelse av prosessen som har resultert i nye læreplaner i KRLE, når og hvordan populærkulturen gjorde sitt inntog i læreplanen, og hvordan høringen som er aktuell for denne analysen så ut. Deretter følger selve analysen av utdrag fra hørings svar som nevner populærkultur tilknyttet det siste læreplanutkastet som ble presentert.

### **6.1. Fagfornyelsen og populærkulturens inntog i læreplanen for KRLE**

Utgangspunktet for utformingen av nye læreplaner i alle fag på alle trinn, fra grunnskolen til videregående skole, lå i stortingsmelding nr. 28 (2015-2016) som foreslo en fornying av Kunnskapsløftet med vekt på dybdelæring og å tydeliggjøre skolens danningsaspekt i skolehverdagen. Prosessen med å utarbeide lærerplanene for grunnskolen varte fra høsten 2017 til våren 2019, og læreplangrupper bestående av lærere, pedagoger og fagfolk har samarbeidet med Utdanningsdirektoratet om å utforme læreplanene for de ulike fagene (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Et mål for prosessen var tidlig og bred involvering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6), og i flere runder ble det åpnet for at befolkningen kunne komme med innspill til skisser og utkast gjennom ulike høringer. Fra høsten 2017 til våren 2018 ble det utviklet kjerneelementer, det som er ment å uttrykke det viktigste man skal lære i hvert fag. Til disse kjerneelementene ble det presentert skisser i tre omganger som alle som ønsket det kunne komme med innspill til. Høsten 2018 ble det presentert skisser til selve læreplanene, og også her ble det åpnet for innspill fra befolkningen. Våren 2019 ble det siste utkastet presentert og kommentert, før de ferdige læreplanene ble lansert 18. november 2019 (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Kompetansemålet som er sentralt for dette prosjektet, det som handler om populærkultur kom inn i læreplanen i KRLE i det andre læreplanutkastet som ble lagt fram, våren 2019. I den første læreplanskissen for KRLE-faget som ble presentert høsten 2018 var det utarbeidet ni kompetansemål for ungdomstrinnet, og ingen av disse nevnte populærkultur

eller medier. Heller ikke i svarene som ble sendt inn til denne høringen ble begrepet nevnt (Utdanningsdirektoratet 2018a). I utkastet som ble presentert i mars 2019 (Utdanningsdirektoratet, 2019a) var mengden kompetansemål økt til elleve (fortsatt med åpne formuleringer), og blant annet hadde «utforske og presentere hvordan elementer fra kristendom og andre religioner og livssyn kommer til uttrykk i populærkulturen» kommet inn. Det at kristendom ble nevnt i enkelte av kompetansemålene, da sammen med «andre religioner og livssyn» som i dette målet, var også nytt i dette utkastet. Ingen andre religioner enn kristendom ble nevnt ved navn i kompetansemålene. I den ferdige læreplanen i KRLE (RLE01-03) er kompetansemålet om populærkultur formulert som at eleven etter 10. trinn skal kunne «utforske og presentere hvordan elementer fra kristendom og andre religioner og livssyn kommer til uttrykk i medier og populærkultur» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Her har altså medier blitt lagt til, og kompetansemålet er ellers uendret.

Ettersom populærkulturbegrepet kom inn i læreplanen for KRLE i det andre og siste utkastet, er det svarene knyttet til denne høringen jeg vil undersøke. I kapittel 4 ble disse høringssvarene presentert som en aktuell kilde for et prosjekt som dette, ettersom de gir uttrykk for ulike aktører med ulike agendaer sitt ønske om å påvirke hvordan undervisningen i skolen skal foregå. Derfor vil deres meninger om populærkultur i KRLE-læreplanen være interessante, og analysen under vil utforske dette. Målet vil være å undersøke ulike aktørers respons på at kompetansemålet om populærkultur har kommet inn i læreplanen. Derfor er det utdrag som handler om innspill tilknyttet populærkultur som vil bli analysert, ikke høringssvarene i sin helhet. Den aktuelle høringen var åpen fra 18. mars til 18. juni 2019. Den var utformet som en rekke spørsmål der aktørene som besvarte den både kunne krysse av i forutbestemte kategorier som anga i hvor stor grad læreplanen oppfylte ulike krav. Ved hvert spørsmål kunne en også skrive mer utfyllende kommentarer. Til læreplanen i KRLE (ikke KRLE samisk eller Religion og etikk) kom det inn 317 svar. Under vil jeg presentere de svarene som nevner populærkultur og analysere disse i lys av faglitteratur og datamaterialet fra intervjuene med KRLE. Av 317 svar knyttet til faget KRLE (ikke samisk) var det kun ti høringssvar som nevnte populærkultur. Det at så få aktører nevner begrepet kan i seg selv sees som interessant, ettersom det ikke har vært nevnt i den forrige læreplanen i faget (RLE1-02), og at det på mange måter representerer en endring i religionsbegrepet i KRLE-læreplanen, og dermed hvordan den legger opp til at religion og

livssyn skal representeres i undervisningen i skolen. Høringssvarene som nevner populærkultur viser ulike forestillinger om hva den *formelle læreplanen* bør romme.

## 6.2. Populærkultur VS. dybdelæring

I de høringssvarene som nevner populærkultur, uttrykker flesteparten en viss skepsis. Noen kommer med kritikk til selve kompetansemålet, og noen kritiserer læreplanen generelt, men bruker dette kompetansemålet som eksempel for å få fram denne kritikken. Kritikken rettet mot selve kompetansemålet om populærkultur uttrykker blant annet en bekymring angående hvordan kompetansemålet om populærkultur skal fungere sammen med den nye læreplanens mål om dybdelæring. Dette gjelder for eksempel Samarbeidsrådet for tros- og livssynssamfunn:

Som nevnt under pkt. 6. kan gir (sic.) ikke læreplanen i seg selv klare føringer på hva som skal tas ut av faget i forhold til tidligere læreplan samtidig som den inneholder formuleringer som taler for et økt ambisjonsnivå når det gjelder hva faget skal omfatte (eksempel: «utforske og presentere hvordan elementer fra kristendom og andre religioner og livssyn kommer til uttrykk i populærkulturen»). Formuleringene som understreker dybdelæring gjennom bl.a. kildekritikk og teoribruk vil derfor stå i et spenningsforhold til spørsmålet om innholdssiden som læreplanen overlater til skolene å håndtere.

-Samarbeidsrådet for tros- og livssynssamfunn

Her sees kompetansemålet om populærkultur som et tillegg til det KRLE-faget tidligere har omfattet, og dermed et uttrykk for «et økt ambisjonsnivå når det gjelder hva faget skal inneholde». Buddhistforbundet uttrykker en tilsvarende skepsis til kombinasjonen av vekt på fordypning og kompetansemålet om populærkultur.

Det neste punktet om populærkulturen er interessant men bryter med målsettingen om å redusere omfanget av faget til fordel for fordypning.

- Buddhistforbundet

Slik Samarbeidsrådet for tros- og livssynssamfunn og Buddhistforbundet ser det samsvarer ikke innføringen av kompetansemålet om populærkultur med læreplanens øvrige

redusering av kompetansemål til fordel for fordypning og dybdelæring. Dette vitner om at aktørene ikke ser rom i undervisningen for et bredt religionsbegrep som også omfatter populærkulturelle uttrykk. Som Skeie (2020, s. 424) skriver, gir den formelle læreplanen mye frihet til lærerne, men disse aktørene ser ut til å mene at dette nye kompetansemålet vil bli en utfordring for lærerne når de skal lage undervisning med fokus på dybdelæring.

Sett i lys av læreres praksiser som ble utforsket i forrige kapittel, kan en stille spørsmål ved om formuleringen om populærkultur egentlig «taler for et økt ambisjonsnivå», slik Samarbeidsrådet for tros- og livssynssamfunn uttrykker. De fleste lærerne som ble intervjuet til dette prosjektet har brukt ulike populærkulturelle uttrykk aktivt i KRLE-undervisningen, også før fagfornyelsens implementering i skolen startet. Disse lærerne har brukt populærkulturelle uttrykk som én av mange inngangsporter for å lære om religion. Eriksen (2017) og Toft og Lied (2018) sin forskning viser også at populærkultur allerede har en viktig rolle i undervisningen i Religion og etikk-faget i videregående skole. Med utgangspunkt i dette kan en argumentere for at det å ta populærkultur inn i læreplanen i KRLE heller er en videreføring av allerede eksisterende praksiser i skolen. Likevel vil det å ha brukt populærkulturelle uttrykk i undervisningen i faget ikke nødvendigvis bety at lærerne har hatt et bevisst ønske om at elevene skal utforske og presentere hvordan religioner og livssyn kommer til uttrykk i populærkulturen, slik det er formulert i kompetansemålet. I tillegg har flere av lærerne som ble intervjuet til dette prosjektet (som vist i kapittel 4) en interesse for populærkultur som antageligvis gjør at de har mer erfaringer med å bruke populærkultur i undervisningen enn andre KRLE-lærere. Hvorvidt den konkrete formuleringen i kompetansemålet kan sies å «tale for et økt ambisjonsnivå når det gjelder hva faget skal omfatte» kan dermed sees som usikkert.

Påstandene om at populærkultur i læreplanen motvirker fordypning og dybdelæring er også interessante. Her sees populærkultur som noe som potensielt kan ta oppmerksomheten bort fra fordypning i det en kan anta at avsenderne mener er viktigere temaer i KRLE-faget. De ser ut til å ønske seg et religionsbegrep som ikke dekker religion «over alt» i læreplanen, og dermed vil populærkultur komme «på siden» av det de vil at skal læres bort i KRLE-faget. Samarbeidsrådet for tros- og livssynssamfunn nevner konkret kildekritikk og teoribruk som aspekter ved denne dybdelæringen som den nye læreplanen vil oppnå. Dette er interessant ettersom flere av lærerne jeg intervjuet (for eksempel Marthe og Tina) konkret nevnte

kildekritikk, både som en motivasjon for å bruke populærkultur i undervisningen, og som en del av undervisningen. Håkon viste han hadde brukt *På tro og Are* med vekt på hvem som taler for religionen (representasjon av religion), og Erik vil vise elevene ulike måter religioner viser seg i samfunnet, for å lære elevene om religion og å gjøre faget relevant for dem. Her ser vi eksempler på hvordan lærere i KRLE-faget ser potensiale i populærkulturen som inngangsport for å lære om religion gjennom teori og kildekritikk, og også på en måte som lærerne opplever at elevene setter pris på. I høringssvarene over sees populærkultur imidlertid som en hindring for målet om dybdelæring og fordypning.

### **6.3. Erstatte «populærkultur» med «estetiske uttrykk»**

Utdanningsforbundet, UDF sin nettverksgruppe i religion (KRLE og RLE) spørsmål ved populærkultur-begrepet i læreplanen og presenterer et forslag om å bytte ut dette. Innspillet besvarer spørsmålet om hvorvidt den nye læreplanen uttrykker tydelig det viktigste alle elevene skal lære.

Kan ein bytte omgrepet «*populærkultur*» med «*estetiske uttrykk*»? Vi meiner at fleire elevar har nytte av ein synsvinkel som rettar seg mot estetikken i dei ulike livssyna. Då tek ein òg i vare det «Å kunne skrive» i Grunnleggjande ferdigheiter, og Digitale ferdigheiter i faget, samt «kreative læringsaktivitetar» i Verdier og prinsipp. Då får den einskilde lærer, evt i samråd med elevane, velje kva tema og kreative metodar ein har kunnskap om, og ferdigheiter til å undervise utifrå.

-Utdanningsforbundet, UDF sin nettverksgruppe i religion (KRLE og RLE)

UDF sin nettverksgruppe i religion ser en kobling mellom populærkulturbegrepet og estetiske uttrykk, en kobling som også ble gjort over i kapittel 3. Denne aktøren ser imidlertid ut til å mene at sistnevnte i større grad åpner for å gi undervisning som ivaretar læreplanens grunnleggende ferdigheter og verdier og prinsipper. Høringssvaret kan vitne om at populærkulturbegrepet hos avsenderen sees som noe mer overflattisk, mens andre «estetiske uttrykk» i større grad oppfattes å gi rom for god læring. For flere av lærerne som ble intervjuet til dette prosjektet var det tilsynelatende nærliggende å begynne å snakke om kunst når de snakket om populærkultur (særlig Håkon og Mona). Flere begrunner også sin bruk av populærkultur i undervisningen med å ville vektlegge forskjellige typer læring,

eksempelvis estetisk heller enn diskursiv. For disse lærerne er populærkultur et middel for å tilrettelegge for estetisk læring, og det vil derfor ikke nødvendigvis være viktig at det er populærkultur og ikke for eksempel kunst. Det er også vanskelig å dra et tydelig skille mellom populærkultur og «finkultur» (Undheim, 2020, s. 21 og Endsjø og Lied, 2011, s. 17 og Løland, Martinsen og Skippervold, s. 10), og som vist i forrige kapittel er det også KRLE-lærere som stiller spørsmål ved dette skillet. Derfor kan UDFs innspill om å bytte ut populærkultur med det videre begrepet «estetiske uttrykk» sees som samsvarende med enkelte praksiser i skolen som har blitt beskrevet i dette prosjektet, ved å ikke skille ut populærkultur som et eget område, og med populærkultur som en av flere måter å bruke estetikk i undervisningen.

Som nevnt i kapittel 2, skriver forskere at mange forbinder populærkultur med «søppelkultur eller *trash*» (Løland, Martinsen og Skippervold, 2014, s. 10), eller «bare kommers» (Endsjø og Lied, 2011, s. 16). Dette kan være en av grunnene til at UDF vil erstatte begrepet med et som for mange er mindre preget av negative konnotasjoner. Likevel er det kvaliteter ved selve populærkulturen som gjør den til en viktig del av kulturen som sådan, og også et aktuelt sted å studere uttrykk for religion. Clark (2007, s. 9-11) viser hvordan populærkulturen inngår i menneskelig meningsskaping og i vårt kulturelle repertoar og interaksjon med andre. Gjennom den kulturelle vendingen innen religionsvitenskapen som ble beskrevet i kapittel 2, sees populærkultur som viktig for å forstå religion, og forskningsfeltet religion og populærkultur har vært et voksende felt de siste 20-30 årene. På denne måten er populærkultur-kompetansemålet i læreplanutkastet en videreføring av en tendens i den religionsvitenskapelige forskningen. I denne forskningen er populærkulturen verdifull å se på blant annet nettopp fordi den er *populær*, den angår massene og når ut til mange. Bøe og Kalvig (2020, s. 206) skriver at populærkulturens store appell gjør den til et svært betydningsfullt kulturuttrykk i samtiden, og at den derfor er interessant for religionsvitere. UDF sin nettverksgruppe for religion kan derimot se ut til å mene at estetiske kvaliteter er det som gjør det aktuelt å se på populærkultur i religionsfaget (ettersom det er dette målet de vil erstatte), og at begrepet dermed kan erstattes med «estetiske uttrykk». De ser i tillegg ut til å plassere de estetiske uttrykkene innad i religiøse tradisjoner og livssyn, ettersom de skriver at «fleire elevar har nytte av synsvinkel som rettar seg mot estetikken i dei ulike livssyna». Forslaget om en utskiftning av begrepet populærkultur til fordel for

«estetiske uttrykk» ville dermed ført til et ganske annet fokus enn det som kompetansemålet om populærkultur legger opp til, men ville for noen lærere kanskje vært mer i tråd med slik de tenker på populærkulturelle uttrykk, som en av flere typer estetiske virkemiddel i undervisningen. De fleste lærerne som ble intervjuet til dette prosjektet mener imidlertid, i tråd med den religionsvitenskapelige forskningen på religion og populærkultur, at populærkulturens popularitet, appell til massene og dermed deres elever, er en av grunnene til at den har en plass i KRLE-faget.

#### **6.4. Fagfornyelsen og «den kristne kulturarvens fall»**

Andre aktører som har sendt inn svar på høringen til læreplanutkastet nevner populærkultur i forbindelse med kritikk av læreplanens manglende vekt på religioner, og da særlig kristendom, sin historiske og kulturelle innflytelse. Universitetet i Agder svarer, på spørsmålet om hvorvidt læreplanen tydelig uttrykker det viktigste alle elevene skal lære, blant annet dette:

Kristendommens og andre religioners kulturelle betydning er avgrenset til ett spesifikt punkt: hvordan elementer fra dem kommer til uttrykk i populærkulturen. Dette virker historieløst, reduksjonistisk og detaljstyrende.

-Universitetet i Agder

Samme aktør nevner begrepet populærkultur én gang til, da under spørsmålet «Er verdigrunnlaget i overordnet del tydelig reflektert i læreplanen?»:

[...] Andre deler av verdigrunnlaget og overordnet del underkommuniseres. Planen er f.eks. svak på flere momenter i avsnitt 1.2 om identitet og kulturelt mangfold i overordnet del. Her er det innledningsvis framhevet at «Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring». Dette har religionsundervisningen tradisjonelt bidratt vesentlig til å gi, og det har vært tydelige målformuleringer om dette i læreplanene. Nå er det derimot nesten faset ut. Betydningen av felles referanserammer som avsnitt 1.2 skriver om, er ikke ivaretatt i KRLE-planen som i liten grad fastsetter et felles læreinhold. Avsnitt 1.2 dreier seg også om kristen og humanistisk arv og tradisjon som en viktig del av landets samlede kulturarv – noe



planen i liten grad viser. Kristendommens og andre religioner og livssyns kulturelle betydning konkretiseres, som nevnt, bare i forhold til populærkulturen.

-Universitetet i Agder

Dette utdraget kan sees som en form for utdypning av det over, der mangelen på fokus på religioners kulturelle innflytelse kritiseres med læreplanens overordnede del som grunnlag. UiA ser tydelig kompetansemålet om populærkultur som utilfredsstillende for å lære elevene om religioners kulturelle innflytelse og Norges kristne og humanistiske arv og tradisjon. Et lignende argument finner vi hos Fjellhaug internasjonale høgskole som besvarer spørsmålet «Er verdigrunnlaget i overordnet del tydelig reflektert i læreplanen?» med dette:

Planen reflekterer kritisk tenkning og etisk bevissthet i overordnet del. Men kristendommens og andre religioner og livssyns kulturelle betydning konkretiseres i hovedsak bare i forhold til populærkulturen. Dette har også sammenheng med det vi betonte under første spørsmål. Det legges for lite vekt på at kompetansemålene skal fremme skolens verdigrunnlag.

-Fjellhaug internasjonale høgskole

Her nevnes populærkultur for å understreke læreplanens manglende vekt på religioner og livssyns kulturelle betydning, og kristendom nevnes spesifikt, noe som kan tolkes som at det særlig er kristendommens kulturelle betydning læreplanen i større grad burde vektlagt. NLA Høgskolen har en lignende innvending som svar på spørsmålet om hvorvidt læreplanen tydelig uttrykker det viktigste alle elevene skal lære, noe de for øvrig har svart «helt uenig» på.

Lovens overordnede bestemmelser for skolen og faget legger vekt på kristendommens betydning for kulturarven. Dette blir aldri nevnt. Det eneste som sies er at elevene skal utforske og presentere hvordan «elementer fra kristendommen og andre religioner og livssyn kommer til uttrykk i populærkulturen» (ungdomstrinnet). Her nevnes ikke noe om den kristne kulturarven, og alle religioner og livssyn stilles på lik linje.

-NLA Høgskolen

Svarene fra Universitetet i Agder, Fjellhaug Internasjonale Høgskole og NLA Høgskolen ser ikke ut til å i utgangspunktet være kritiske til kompetansemålet om populærkultur, men heller til at dette er det eneste kompetansemålet som tar for seg religioner (og da særlig kristendommens) kulturelle innflytelse, hos NLA uttrykt som «den kristne kulturarven». NLA ser også ut til å være kritisk til at alle religioner og livssyn stilles på lik linje i kompetansemålet, sannsynligvis fordi de mener at kristendom burde fått en mer framtredd rolle. I disse tre høringssvarene er det interessant at avsenderne er opptatt av religions *kulturelle* innflytelse, men tydelig uttrykker at det å undersøke religions *populærkulturelle* innflytelse ikke er nok. Her dras et skille mellom populærkulturen og den øvrige kulturen der sistnevnte åpenbart sees som viktigere å vektlegge i undervisningen i KRLE-faget. Særlig NLA, men også UiA vektlegger Norges «kristne kulturarv» når de peker på mangler i læreplanutkastet.

Privatpersonen Jarle Stormark uttrykker en kritikk mot læreplanens manglende presisering angående hva elevene skal lære om kristendom, og bruker kompetansemålet om populærkultur (samt de andre som nevner kristendom) som eksempel. På spørsmålet «Uttrykker læreplanen tydelig det viktigste alle elevene skal lære?», der han for øvrig har svart «helt uenig», skriver han:

Under kompetansemålene etter 10. trinn er kristendom nevnt tre ganger. Da heter det: «sentrale trekk – og deres utbredelse», «ulike syn på kjønn, seksualitet og seksualetikk» og «hvordan elementer kommer til uttrykk i populærkulturen». For kristendommens sin del er dette faglig helt utilfredsstillende og meningsløst. Det sies ikke noe om Bibelen og bibelfortellinger sin plass, om og i tilfelle hva som skal hentes fram fra den, det sies ikke noe om kristendommens historie, det sies ikke noe konkret om kristen tro og etikk, og ikke noe konkret om ulike kirkesamfunn. Alt flyter, og dette er verken til hjelp for lærere, foreldre, skoler eller grunnskolelærerutdanningen – eller læremiddelprodusenter.

-Jarle Stormark

Her kritiseres populærkultur-kompetansemålet sammen med de andre målene som nevner kristendom. Stormark presenterer en rekke temaer innenfor kristendom han ønsker seg kompetansemål til, mens det om populærkultur, sammen med de to andre målene,

framstår for ham som utilfredsstillende for undervisningen om kristendom i skolen. Stormark etterspør mer konkrete mål relatert til kristendom, mer i tråd med den foregående læreplanen i faget der man fant en rekke spesifikke mål tilknyttet religionen. Etter hans mening vil læreplanen være ugunstig utformet for lærere og andre som er tilknyttet faget i skolen.

I svarene fra både UiA, Fjellhaug Internasjonale Høgskole, NLA og Stormark, nevnes populærkultur kun for å illustrere mangler i den nye læreplanen, og dette gjelder tilsynelatende særlig kristendom sin rolle i faget. Ingen av disse uttrykker en kritikk mot selve kompetansemålet, men det blir brukt som eksempel for å illustrere hva den nye læreplanen i KRLE *ikke gjør*, at den *ikke* tar for seg religioners kulturelle innflytelse, at den *ikke* nevner ulike spesifikke aspekter ved kristendom, og at den *ikke* ivaretar Norges «kristne kulturarv» eller «kristne og humanistiske arv og tradisjon» i opplæringen. Også her ser vi antydninger til en nedvurdering av populærkulturens verdi når det kommer til å lære om religion. Selv om ingen av aktørene uttrykker en kritikk spesifikt mot kompetansemålet om populærkultur (men antydes kanskje i Stormarks bruk av «utilfredsstillende» og «meningsløst»), kan det at de har dratt dette fram som eksempel vitne om at dette er et mål de gjerne skulle byttet ut for å få inkludert mer av det de etterspør i læreplanen, da hovedsakelig kristendom og Norges "kristne kulturarv». Både utkastet og den ferdige læreplanen gir lærere relativt stort spillerom ettersom kompetansemålene er få og åpne, og den *formelle læreplanen* legger til rette for stor variasjon i den *oppfattede* og *videre gjennomførte* og *erfarte* læreplanen. I høringssvarene fra UiA, Fjellhaug Internasjonale Høgskole, NLA og Stormark viser det seg et ønske om å legge tydeligere føringer for kristendommens rolle i faget gjennom å presisere dette i den formelle læreplanen. Kompetansemålet om populærkultur blir tilsynelatende brukt som eksempel for å vise at kristendom ikke får nok plass i læreplanen, at det er andre aspekter som er viktigere å få inn. Også her ser vi et religionsbegrep som ikke omfatter populærkulturelle uttrykk, det er andre aspekter ved kristendom som for disse aktørene er viktigere å få inn i læreplanen for å oppfylle det de mener er tilfredsstillende undervisning i KRLE-faget.

## 6.5. Religion «over alt» - også i læreplanen i KRLE

I motsetning til aktørene over, ser en privatperson ut til å være utelukkende positiv til at kompetansemålet om populærkultur har kommet inn i læreplanen i KRLE:

Jeg liker også godt målet som handler om populærkulturen. Dette er en god og relevant oppdatering.

- Ane Marte Øksne

Hvorfor inkluderingen av kompetansemålet om populærkultur i læreplanen er «en relevant oppdatering» utdypes ikke, men på bakgrunn av religionsvitenskapens dreining mot kulturelle uttrykk for religion, for eksempel i populærkulturen, samt allerede eksisterende praksiser i religionsundervisningen i skolen, kan den oppfattes som en relevant oppdatering på flere grunnlag.

Til slutt finner vi to enkeltpersoner som mener at kompetansemålet også bør inkludere media og politikk. Under punktet «Uttrykker læreplanen tydelig det viktigste alle elevene skal lære?» skriver Kari Krogstad som privatperson:

[...] «utforske og presentere hvordan elementer fra kristendom og andre religioner og livssyn kommer til uttrykk i populærkulturen» bør endres til «utforske og presentere hvordan elementer fra kristendom og andre religioner og livssyn kommer til uttrykk i populærkulturen, media og politikk» [...]

-Kari Krogstad

Under punktet «Andre forslag» skriver Knut Aukland ved OsloMet:

Mediefremstillinger: Kompetansemål etter 10 trinn nevner hvordan religioner kommer til uttrykk i populærkulturen; her bør også media (og kanskje politisk materiale) komme frem for å skape tverrfaglig relevans og kompetanse.

-Knut Aukland

Disse innspillene kan oppfattes som mer i tråd med tendenser innenfor den religionsvitenskapelige forskningen, ettersom de støtter inkluderingen av populærkultur, men også vil utvide det ved å inkludere flere aspekter ved det som kan kalles «religion over

alt». Her ser vi en tanke om at et bredere religionsbegrep som også omfatter uttrykk fra populærkultur, media og politikk bør ha en plass i religionsundervisningen i skolen. Ingen av de andre innspillene til kompetansemålet om populærkultur ser ut til å ha ført til noen endringer, men ettersom kompetansemålet i den ferdige læreplanen også inkluderer «medier», kan de se ut til at innspillene fra Aukland og Krogstad har blitt fulgt opp av læreplangruppa.

## 6.6. Oppsummering

Av 317 svar på høringen der læreplanutkastet ble presentert, er det kun ti svar som nevner begrepet populærkultur. Til tross for dette representerer en ny måte å skulle lære om religion og livssyn i KRLE-faget (i alle fall når en ser på læreplanene), kan en ikke si at innføringen av begrepet har skapt store reaksjoner. I de svarene som nevner populærkultur refererer alle til kompetansemålet som handler om dette. I høringssvarene som nevner populærkultur viser det seg ulike forestillinger angående hvordan læreplanen være. Mens noen ser populærkultur som en naturlig del av den nye læreplanen, eventuelt også medier og politikk, er andre kritiske, enten til selve kompetansemålet, eller til å inkludere dette og la andre temaer de mener er viktige utebli. Noen mener kompetansemålet om populærkultur motarbeider læreplanens ambisjon om fordypning og dybdelæring, og ser ut til å ønske at dette fjernes. En aktør ønsker å erstatte begrepet med «estetiske uttrykk», noe som kan kobles til populærkulturens, hos mange, lave status i relasjon til andre estetiske uttrykk. De svarene som kommer med den hardeste kritikken mot læreplanen peker på mangler i planen, og bruker kompetansemålet om populærkultur for å illustrere hva læreplanen ikke oppnår. Disse mener at den formelle læreplanen burde inkludere flere temaer, særlig knyttet til kristendom og kulturarv.

## 7. Datamateriale og analyse III: KRLE-læreres møte med populærkultur i fagfornyelsen

I dette kapitlet vil jeg legge fram og analysere den delen av datamaterialet for prosjektet som handler om hvordan lærere responderer på, tolker og bruker kompetansemålet om populærkultur i den nye læreplanen RLE01-03. Jeg vil se på hvilke refleksjoner lærere har rundt kompetansemålet, hvorvidt de har begynt å bruke det aktivt i planlegging av undervisning, og hvordan den eventuelle undervisningen ser ut. I den siste delen av kapitlet vil jeg presentere noen av lærernes refleksjoner rundt formuleringen «kristendom og andre religioner og livssyn». Dette kapitlet vil, som kapittel 5, være basert på de kvalitative, semi-strukturerte intervjuene med sju KRLE-lærere som jeg gjennomførte høsten 2020.

### 7.1. Et kompetansemål som «gir mening» og som ikke «revolusjonerer faget»

I kapittel 5 viste jeg hvordan de fleste lærerne jeg intervjuet dette masterprosjektet har erfaring med å bruke populærkultur i KRLE, og at de identifiserer ulike positive effekter ved dette. De fleste av lærerne jeg har intervjuet er også positive til at kompetansemålet «utforske og presentere hvordan elementer fra kristendom og andre religioner og livssyn kommer til uttrykk i populærkulturen» har kommet inn i læreplanen for faget. Kun Mona svarer på spørsmålet med kritikk og uttrykker heller skepsis enn glede over denne formuleringen i læreplanen. Denne kritikken vil bli behandlet seinere. Også Benjamin kommer med noen kritiske innvendinger, men er i utgangspunktet positiv til kompetansemålet selv om han selv ikke har brukt populærkultur i sin undervisning i KRLE enda. Resten av lærerne er tilsynelatende utelukkende positive til kompetansemålet, og ser et potensial for å lage det de mener er god undervisning med utgangspunkt i det.

I sitatet under argumenterer for eksempel Håkon for at det er et godt læreplanmål på grunn av at populærkulturen og media er de stedene religion er synlig i samfunnet.

Så jeg synes det er et bra læremål, og jeg tenker at det gir mening for elever, og det gir mening for lærere ved at det ... hvor er kristendommen synlig? Jo det er ofte på film, det er ofte i media, det er ofte i musikk og så videre.

-Håkon

Denne KRLE-læreren identifiserer en tendens der religionens rolle i samfunnet har blitt endret, og mener at formuleringen om populærkultur i læreplanen i KRLE gjenspeiler dette. Den religionsvitenskapelige forskningen har beveget seg i en retning der slike uttrykk for religion er objekt for forskning. Håkon mener at denne tendensen med fordel kan videreføres i KRLE-undervisningen, og ser rom for et bredt religionsbegrep som også omfatter religion «over alt» i læreplanen i KRLE.

Erik sier at han er veldig interessert i populærkultur selv, og synes det er bra at det har kommet inn i læreplanen. Han sier også at populærkulturen på mange måter er en slags parallell til religion, i form av den lidenskapen mange har til for eksempel popmusikk. I populærkulturen diskuteres ting som religion og politikk på spennende måter. Erik beskriver kompetansemålet om populærkultur som «spennende og viktig». Her er lærerens egne interesser noe som bidrar til at han setter pris på at populærkultur har kommet inn i læreplanen.

Tina og Marthe er også svært positivt innstilte til kompetansemålet om populærkultur, og begge mener at det kan bidra til å gjøre faget mer interessant for elevene. Marthe sier at det er bra at det har kommet inn i læreplanen fordi «det blir enklere for de å relatere seg til ting, det er jo temaer som blir tatt opp hele tiden i ulike medier». Tina omtaler kompetansemålet som velkomment fordi elevene følger med i media, og det derfor kan være lettere å «treffe de» med undervisningen. Hun sier også at hun tror at en kan få mer kreativ og interessant undervisning fordi de tar utgangspunkt i noe elevene allerede bruker, og fordi de kan få muligheten til å finne ting de selv synes er kjekt som kan brukes i undervisningen. I kapittel 5 var det fokus på variert og elevsentrert undervisning som var Marthe og Tinas hovedmotivasjoner for å bruke populærkultur i KRLE, og det ser ut til at de er positive til kompetansemålet fordi det legger til rette for at de kan fortsette med dette. Det ser ut til at disse lærerne opplever at kompetansemålet passer godt sammen med måten de selv jobber med å lage god undervisning i KRLE-faget, og samsvarer med deres ideal om elevsentrert undervisning. Både Tina og Marthe identifiserte i kapittel 5 negative holdninger i populærkulturen som en utfordring når uttrykk hentet derfra skal inn i undervisningen, men de argumenterte også for å ta dem inn i undervisningen nettopp på grunn av at slike holdninger og framstillinger finnes der. Kompetansemålet ser ut til å passe

godt sammen med målet deres om å utruste elevene med en kritisk evne i møte med populærkulturelle framstillinger. Marthe sier, som nevnt over, at det er bra at kompetansemålet har kommet inn fordi temaer fra KRLE blir tatt opp «hele tiden, i ulike medier», og videre at det gjør elevene «litt mer oppdatert å se litt ulike sider av det». Dette tolker jeg som at hun mener at kompetansemålet kan bidra til å gi elevene et mer nyansert bilde («se ulike sider») av mediefremstillinger av temaer fra KRLE-faget som de møter i omgivelsene sine. Tina kommer med en lignende refleksjon, og kobler kompetansemålet til å lære elevene kildekritikk:

Ja, nei, det (at populærkultur har kommet inn i læreplanen) er vel kanskje fordi at man ser hvor mye elever stirrer på mobiltelefonen sin da, og hvor mye de ser på serier og andre ting, og hvor mange religiøse element som finnes. Også tror jeg kanskje at det er ... jeg ser jo for meg at dette her elementet, eller dette kompetansemålet, kan knyttes til dette her med å være kildekritisk da. Det står ikke eksplisitt her, men jeg leser det som at da arbeider man også med det, på en måte som gjør at vi diskuterer disse tingene i lys av at det er så mye der ute, og vi må være kritisk.

-Tina

På grunn av mengden uttrykk knyttet til religion som finnes «der ute», trenger elevene en kildekritisk evne for å håndtere dette. Tina ser kompetansemålet om populærkultur som en mulighet for å jobbe med å utvikle denne.

Anette er også positiv til kompetansemålet, og hun mener at formuleringen om populærkultur kan bidra til en nyansering av synet på religion og gi en mer positiv framstilling av det enn det som fremmes i media. Derfor synes hun det er bra at populærkultur har kommet inn i læreplanen.

Det (religion) er ikke bare noe som vi hører om i media og som blir sant, i forhold til muslimer, at de er så fæle sant, men at du får høre om at religion ... altså folk lar seg inspirere av religion i både kunst og litteratur og film og, ja, at de ser gjerne verdien, at det kan være spennende å lære noe om det.

-Anette



Denne læreren ser tilsynelatende populærkulturen som en inngang til å vise religion i mer positivt lys enn det media gjerne gjør. Synet på populærkultur som er verktøy for å motvirke negative fremstillinger av islam i media er interessant, men hun utdyper ikke dette noe videre. Anettes syn på populærkulturen som et middel for å gi elevene et mer positivt inntrykk av religion kan sees som motstridende til resultatene fra Toft og Lieds prosjekt (2018). Disse konkluderte med at læreres bruk av underholdningsmateriale kan bidra til å gi eksotiske og stereotypiske representasjoner av religion i RE-faget.

Benjamin som ikke enda har brukt noe populærkultur i KRLE, men har gode erfaringer med å bruke det i andre fag, sier det nye kompetansemålet høres «forfriskende og spennende ut» (selv om han senere i intervjuet påpeker at det ikke er noe poeng i at alt formaliseres og festes i læreplanen). Senere i intervjuet kommer han også med noen kritiske innvendinger som vil bli behandlet under.

Marthe er, i tillegg til å være positiv til kompetansemålet om populærkultur, også glad for de mindre spesifikke og færre kompetansemålene som har kommet inn i læreplanen med fagfornyelsen.

Jeg tenker at det er veldig bra at det har kommet inn som et ... at du ikke er på en måte låst til de veldig sånn spesifikke tidligere målene da, at du er litt mer åpen til å kunne ta inn nye ting, nye impulser, se litt nytt på det, utforske mer, ja.

-Marthe

Hun sier også at den nye læreplanen legger til rette for dybdelæring i større grad enn det den tidligere gjorde.

Jeg føler at KRLE-faget det har jo hatt så sinnsykt mange kompetansemål at det blir veldig overflatelæring, mens her, hvis man kan velge litt, gå litt dypere, se større linjer så føler ... altså, jeg tror det blir helheltlig mye bedre for alle, å gjerne ikke lære så mye detaljer, men heller se ting i sammenheng, ja.

-Marthe

Som Skeie (2020, s. 422) sier, har den nye læreplanen i KRLE blitt kritisert fra ulike hold for å være for åpen og vag. Marthe ser derimot et godt potensial for utforskning og dybdelæring i de nye kompetansemålene. Mens flere aktører i forrige kapittel uttrykte en skepsis til det å

skulle forene dybdelæring og populærkultur i undervisningen, ser Marthe ut til å mene at disse går godt sammen. Over snakker hun riktignok om læreplanen mer generelt, men at hun velger å løfte fram læreplanens tilrettelegging for dybdelæring i intervjuet der populærkultur KRLE og i fagfornyelsen var temaet, vitner om at hun mener at kompetansemålet om populærkultur ikke motvirker elevenes dybdelæring i faget.

Flere av lærerne gir også uttrykk for at dette kompetansemålet uttrykker allerede eksisterende praksiser i undervisningen, og at det ikke er snakk om en innføring av noe helt nytt. Dette illustrerer for eksempel Tina:

Altså når jeg så det så tenkte jeg at "Åja, okei, det kan jeg klare", på en måte, fordi at jeg følte ikke at det var ... det var vel bare et bedre formulert kompetansemål knyttet til noe vi allerede egentlig har drevet på med, vi har bare ikke direkte snakket om ... populærkultur og det religiøse mangfoldet på en måte, det har ikke vi gjort.

-Tina

Her er det noe uklart Tina mener med «populærkultur og det religiøse mangfoldet», men valget av ordet «mangfold» kan muligens vitne om at hun tenker at kompetansemålet forutsetter at et større spekter av religiøse uttrykk skal utforskes gjennom populærkulturen enn det hun tidligere har lagt til rette for i undervisningen.

En lignende påstand om at kompetansemålet uttrykker allerede eksisterende praksiser i faget finner vi hos Håkon:

Jeg tenker det kanskje er ... det revolusjonerer ikke akkurat faget, jeg tenker mer at det får det som har blitt gjort til å få litt mer retning.

-Håkon

Hos disse lærerne ser det altså ut til at kompetansemålet sees som en fortsettelse av det en allerede gjør i faget, men de mener også at det legger noen føringer for hvordan populærkultur skal inkluderes i undervisningen. Håkon sier også at kompetansemålet «gir litt fotfeste til populærkulturen» og at det indikerer at den skal *brukes*, ikke *vises*. Også Marthe ser ut til å dele denne oppfatningen. Når hun blir spurt om hvorvidt kompetansemålet om populærkultur kommer til å føre til noen endring i undervisningen hennes, svarer hun at hun har brukt populærkultur i KRLE-undervisningen fordi hun selv har

tenkt at det er lurt, men at det at det er formulert et kompetansemål om populærkultur kommer til å gjøre henne mer bevisst på å bruke det. Erik sier at han liker populærkultur uansett, men «nå som det er et eget kompetansemål i KRLE så er det jo ekstra viktig».

I kapittel 4 ble det vist hvordan Samarbeidsrådet for tros- og livssynssamfunn mente at kompetansemålet om populærkultur «taler for økt ambisjonsnivå når det gjelder hva faget skal omfatte». Som vist i kapittel 5 har de fleste lærerne som har blitt intervjuet til dette prosjektet brukt ulike populærkulturelle uttrykk i sin undervisning, også før det kom en formulering om dette inn i læreplanen. Lærere som Tina og Marthe ser heller ikke ut til å mene at kompetansemålet om populærkultur kommer til å føre til noen drastiske endringer i deres undervisning, mens Håkon og Erik som er nye KRLE-lærere mener det gir uttrykk for noe de ville gjort selv om det ikke sto i læreplanen. De mener heller at kompetansemålet vil føre til at de bruker mer populærkultur, eller er mer bevisst i sin bruk av populærkultur. Likevel kan Håkons kommentarer om at populærkulturen får «mer fotfeste» og at den skal *brukes*, ikke *vises*, peke i den retning at han oppfatter at kompetansemålet stiller visse krav til hvordan populærkulturen skal inkluderes i KRLE-faget. Selv om Tina over omtaler kompetansemålet om populærkultur som «et bedre formulert kompetansemål knyttet til noe vi allerede egentlig har drevet på med», identifiserte hun tidligere i intervjuet en form for skille mellom kompetansemålet i den nye læreplanen og hennes egne praksiser knyttet til populærkultur:

Nå ser jeg jo at dette her er jo først og fremst hvordan religion og livssyn kommer til uttrykk i media og populærkultur, men der jeg har brukt det aller aller mest er jo hvis vi diskuterer ... etikk. Altså, etiske problemstillinger.

-Tina

Dette sitatet vitner om at Tina ikke nødvendigvis tenker at kompetansemålet uttrykker det samme som det hun har gjort i sin KRLE-undervisning, ettersom populærkultur for henne hovedsakelig har vært et verktøy for å engasjere elevene i diskusjoner om etikk. Her identifiserer læreren et skille mellom formuleringen i kompetansemålet om populærkultur og hennes tidligere bruk av populærkultur i faget. Selv om ikke de andre lærerne poengterer dette eksplisitt, er det ikke utenkelig at dette også vil være gjeldende for dem. Det at populærkultur er et integrert verktøy i mange KRLE-læreres undervisning utelukker dermed

ikke at de også kan oppfatte kompetansemålet som å «tale for et økt ambisjonsnivå når det gjelder hva faget skal omfatte» slik Samarbeidsrådet for tros- og livssynssamfunn uttrykker bekymring for.

## 7.2. Populærkultur som fint virkemiddel, men uviktig i seg selv

Selv om de fleste KRLE-lærerne er svært positive til kompetansemålet om populærkultur, finner vi også kritikk av det. Særlig Benjamin og Mona kommer med noen kritiske innvendinger til kompetansemålet. Av disse rapporterer Benjamin å ikke ha brukt populærkultur i KRLE-undervisningen enda, mens Mona har brukt en god del forskjellige uttrykk. Imidlertid er det Mona som er mest kritisk til kompetansemålet. Hun etterspør en konkretisering av hva som menes, og er tilsynelatende svært kritisk dersom det er den nære samtidens populærkultur som skal være målet.

Også tenker jeg ja, men hva mener de og med populærkultur? Altså, sant, tenker de 2020-kulturen, da sier jeg off, ja, lykke til, ikke sant. Altså da må du ha noen til å saumfare alt som er populærkultur i 2020, sant, det har ikke vi tid til. Men hvis vi skal gjøre sånn som vi faktisk har gjort i alle år, ikke sant, det er å vise litt musikk og litt bilder og, ikke sant, hvordan det har utviklet seg, blant annet måten man har malt på, måten man har lagd musikk på, så greit, da er det bare en videreføring av det vi alltid har gjort, ikke sant.

-Mona

I kapittel 5 stilte Mona spørsmål ved om hennes egen og elevenes oppfatning av hva som er populærkultur samsvarte. Skillet mellom kunst og populærkultur ble også tematisert med utgangspunkt i Monas refleksjoner. Når Mona snakker om kompetansemålet om populærkultur i læreplanen, blir denne definisjonsproblematikken aktualisert. Det er tydelig at det for Mona ikke framstår som tydelig hva kompetansemålet om populærkultur er ment å innebære. I sitatet over uttrykker hun en kritisk holdning til kompetansemålet *dersom* der er snakk om kulturelle uttrykk hentet fra den nære samtiden, men hun er ikke sikker på om det er dette som menes eller ikke. Her dukker spørsmålet om hvor et kulturelt uttrykk skal være plassert i tid for å kunne kalles populærkultur. Seinere i intervjuet med Mona forteller

hun om sine positive erfaringer med å gjøre billedanalyse av kunstverk i faget, men sier at hun tviler på at dette dekker kompetansemålet om populærkultur.

Mona utdyper problematikken hun ser dersom det er den nære samtidens populærkultur kompetansemålet viser til:

Om jeg må begynne å saumfare for å finne nye ting, da har jeg ikke tid til å undervise i det som faktisk er viktig, og det er etikk, alt dette her med religion og det å ha den der felles forståelsen av at vi er alle mennesker, vi skal, ikke sant, respektere hverandre.

-Mona

Her ser Mona en potensiell konflikt mellom å skulle finne materiale for å dekke kompetansemålet om populærkultur og å ha tid igjen til det hun anser som det viktigste i KRLE-faget. Denne formen for verdivurdering av temaer kommer også fram senere i intervjuer når hun snakker om hvordan de planlegger KRLE-undervisningen på skolen hennes.

[...] så er jo det viktigste det å forstå andre religioner, og det å akseptere hverandre, vi tenker vi vil ha større fokus på det, og at populærkulturen bare for det meste er sånne gøye innslag, sant.

-Mona

Det er tydelig at Mona, til tross for at hun selv har positive erfaringer med å bruke blant annet musikk i KRLE, ikke mener at populærkultur er en viktig del av faget. Dette er noe hun tidligere har brukt for å gjøre faget gøy for elevene, men ikke noe det er verdt å prioritere over andre temaer. Dersom kompetansemålet fører til at hun må bruke tid på å finne nytt materiale, mener Mona at dette vil ta verdifull tid fra det hun anser som viktigere temaer i KRLE. I Monas refleksjoner realiseres den skepsisen Samarbeidsrådet for tros-og livssynssamfunn uttrykte til læreplanens økte ambisjonsnivå med tanke på fagets innhold. De skriver at læreplanens mål om dybdelæring ikke samsvarer med å innføre kompetansemålet om populærkultur, og dette gjenspeiles i Monas refleksjoner der hun mener at kompetansemålet (dersom det fører til et arbeid med å finne materiale fra samtiden) vil gå på bekostning av det hun oppfatter som viktigere temaer i faget.

Benjamin sier i utgangspunktet at han synes kompetansemålet om populærkultur høres spennende og fornuftig ut, men han har noen kritiske innvendinger til fagfornyelsen generelt og også noen innvendinger mot kompetansemålet om populærkultur. Sitatet under besvarer spørsmålet om hva han synes om at kompetansemålet om populærkultur har kommet inn i læreplanen.

Nei men det høres jo- jeg synes ikke det høres dumt ut sånn i utgangspunktet, nei. Det jeg liker ... dårligere da, i den nye læreplanen er at egentlig gjennomgående i alle fag så er historiedimensjonen svekket. Alt fra KRLE, norsk, samfunnsfag og engelsk - det er ikke min hjemmebane da – men, så vidt jeg har forstått, historiedimensjonen er veldig svekket.

-Benjamin

Senere i intervjuet sier han at han ikke ser noen konflikt mellom det å prioritere et historisk perspektiv og å bruke populærkultur i undervisningen. Han er med andre ord ikke nødvendigvis negativ til at populærkultur har kommet inn, men til at historiedimensjonen sånn han ser det har blitt svekket i læreplanen. Mona stiller, i forbindelse med sin kritikk mot vektlegging av det hun kaller «2020-kulturen», det retoriske spørsmålet «er det så viktig at det skal være 2020 eller er det heller viktig at de skal få se utviklingen gjennom tid, og hvorfor vi er der vi er nå?». Dette kan leses som et ønske om et historisk perspektiv som også Benjamin etterspør. Kritikk mot læreplanens manglende vekt på den historiske dimensjonen er ifølge Skeie (2020, s. 422) framtrødende i innspillene til læreplanutkastene til KRLE-faget.

Benjamin har også en mulig innvending til kompetansemålet om populærkultur i seg selv. Mens han selv ville foretrukket å bruke uttrykk fra populærkulturen som et virkemiddel eller et redskap for å oppnå noe annet (for eksempel en stemning eller en opplevelse) oppfatter han at det med kompetansemålet menes at populærkulturen skal være i sentrum, «et poeng i seg selv».

[...] populærkulturen vil være mer et, eller, ideelt sett være mer et redskap for å oppnå noe annet enn, eller i hvert fall i dette faget da, enn et viktig poeng i seg selv, hvis du skjønner, uten at jeg har tenkt så grundig gjennom det. Men, altså å bruke populærkultur for å belyse noen viktige poenger, mer enn at det er populærkulturen

i seg selv som behandles, det føler jeg kanskje kan- andre fag kan «sørve» i større grad.

-Benjamin

Her dukker det opp et interessant skille mellom å bruke populærkulturen som et middel og å ha populærkulturen som et mål i seg selv der førstnevnte anses som en positiv ting og sistnevnte som en negativ ting. Dette kan også belyses med hvordan Tina identifiserer et skille mellom hennes egen bruk av populærkultur i forbindelse med diskusjon rundt etiske dilemma, mens kompetansemålet det er snakk om handler om hvordan religion og livssyn kommer til uttrykk i populærkulturen. Det Benjamin omtaler som å bruke populærkulturen som et «redskap for å oppnå noe annet» kan tenkes å være gjeldende for flere av lærernes allerede eksisterende praksiser når det kommer til bruk av populærkultur i KRLE.

Mona og Benjamin uttrykker noen kritiske holdninger til kompetansemålet om populærkultur i læreplanen. Mona er usikker på hva som egentlig menes, og er redd for at arbeid med dette målet skal gå på bekostning av det hun anser som viktigere temaer. Benjamin er i utgangspunktet positiv til kompetansemålet og det å bruke populærkultur, men ser også ut til å mene at det er andre ting, for eksempel historie og opplevelser som er viktigere i faget, og er skeptisk til måten populærkulturen blir presentert som «et mål i seg selv» i læreplanen. Fellesnevneren for Mona og Benjamin er at de vurderer andre deler av faget som viktigere enn det å utforske hvordan religion kommer til uttrykk i populærkulturen. De har ikke noe imot å bruke populærkultur i faget, men ser begge ut til å mene at dette befinner seg utenfor fagets kjerne, noe som kan kobles til at populærkultur av mange sees som noe overflatisk. I disse lærernes refleksjoner aktualiseres noe av kritikken som høringsvarene i forrige kapittel rettet mot populærkultur-kompetansemålet, med at det kommer i konflikt med dybdelæring i KRLE-faget, og Mona uttrykker eksplisitt at hun mener kompetansemålet om populærkultur kan gjøre at hun får mindre tid til det som ifølge henne «faktisk er viktig».

### **7.3. Ønske om veiledning/lærebøker**

En gjenganger blant de fleste av informantene er at de synes kompetansemålet om populærkultur er veldig åpent, og flere av dem ønsker seg veiledning i hvordan det skal

håndteres, for de fleste i form av lærebøker som tar for seg temaet. Dette gjelder både lærere som i utgangspunktet er positive til kompetansemålet og Mona som er mer skeptisk til det. Erik oppsummerer problematikken som flere lærere identifiserer godt:

Det er mange ting der jeg er litt usikker på hva jeg selv synes, og en av tingene handler om frihet for læreren, for akkurat nå så har læreren veldig mye frihet og det er veldig mye fint med det. Samtidig så har jeg en sånn idé om at ... frihet kan være et problem også, det bør være en sånn viss enighet om hva det er lærere skal undervise. Så når det kommer lærebøker og ting der kompetansemålet er tolket, der det er kommet med eksempler fra populærkulturen, da blir det ... så lærebøkene gir på en måte et sånt pek til hvor konsensusen ligger.

-Erik

Erik har selv brukt masse populærkultur i KRLE-undervisningen i semesteret intervjuet med ham ble gjennomført, og er en av få lærere som har planlagt undervisning for å dekke kompetansemålet om populærkultur. Likevel uttrykker han et ønske om å vite «hvor konsensusen ligger» ved å få lærebøker som er ment å dekke kompetansemålet.

Marthe har fått et prøveeksemplar av læreboka *Store Spørsmål* (Hove mfl., 2020) der det er et eget kapittel om religion og populærkultur. Denne sier hun at hun vil bruke for å finne eksempler på populærkulturelle uttrykk hun kan bruke. Som vist tidligere, er hun i utgangspunktet svært positiv til de nye, åpne kompetansemålene, men sier, som Erik at det er greit å ha en lærebok som utgangspunkt.

[...] men som sagt, med nye læreverker så tror jeg det blir litt enklere å i hvert fall få i gang noe, jeg er jo ikke sånn veldig fan av å jobbe slavisk etter bok heller, men det er alltid greit å ha et eller annet som en sånn base, om det bare er for meg, til å se hva vi kan jobbe med da.

-Marthe

Mens Marthe har fått et prøveeksemplar av *Store Spørsmål*, er dette læreboka som Tina bruker i klassene hun har i KRLE. Hun synes det er fint å ha en lærebok som kommer med tips til hvilke populærkulturelle uttrykk som kan brukes i undervisningen, når dette er noe hun med tidligere læreverker (*Horisonter*) i større grad har måttet finne selv.



Når Mona blir spurt om hva hun synes om at kompetansemålet om populærkultur har kommet inn i læreplanen, sier hun rett ut at hun tenker «hvorfør har ikke vi fått en kursing i dette?». Som nevnt over uttrykker hun en usikkerhet angående hva som menes med kompetansemålet, og med begrepet populærkultur. Hun etterspør også lærebøker som tar for seg temaet:

Ja, ikke sant. Ikke at vi alltid er slavisk til boken, men det er veldig greit å ha en bok, ikke sant, for da kan vi tenke «okei, vi går i denne retningen» ikke sant. Pluss at da gjør så å si alle mer eller mindre likt, sånn at når vi skal være sensor for hverandre så er vi ikke helt sprikende. For akkurat nå så er det sånn «lykke til, stakkars elever». Men det er jo skikkelig urettferdig mot ungene, for at hvis ikke vi får noe mer enn de vage punktene der så kan du få en sensor som har tenkt noe helt annet enn deg, og mener at «nei, da har ikke dere gjort det ordentlig», og så går det utover elevene mine.

-Mona

Mona viser et lignende ønske som Erik om at det lærere imellom skal være en konsensus angående hva dette kompetansemålet innebærer. En grunn til at hun ønsker dette er bekymringen for at elevene ikke skal ha lært det som sensor mener kompetansemålet innebærer dersom denne konsensusen ikke eksisterer. Det er nærliggende å tenke at Erik sitt ønske om konsensus lærere imellom også har noe å gjøre med elevenes eksaminering i faget. Ifølge Ulvik (2013) kan estetiske opplevelser, for eksempel med film, gi elevene et godt læringsutbytte som ikke er orientert rundt konkrete mål og kan testes i ettertid, men som ivaretar elevenes danning. Her dukker det opp en interessant spenning mellom potensialet i slike estetiske opplevelser, og lærernes behov for å utruste elevene sine godt før muntlig eksamen i 10. klasse. I populærkulturelle uttrykk ligger det, som vist tidligere et potensiale for estetisk læring som enkelte av lærerne tilsynelatende har benyttet seg av. Når enkelte av lærerne i møte med kompetansemålet om populærkultur etterspør en konkretisering av hva elevene skal lære, og Mona også kobler dette direkte til eksamenssituasjonen. Ulvik (2020, s. 26) ser målorienteringen som preger norsk skole som en utfordring med tanke på å legge til rette for estetisk læring i undervisningen. I Erik, og særlig Mona sin respons ser vi antydninger til at ønsket om å utruste elevene med riktig kompetanse kan legge begrensninger på det potensialet for estetisk læring som ligger i

populærkulturelle uttrykk, og som Mona (og andre lærere) tidligere har benyttet seg av i undervisningen.

I forbindelse med utviklingen av den nye læreplanen i KRLE, har flere uttrykt en bekymring for at undervisningen i faget skal bli mer lærebokstyrt på grunn av de åpne kompetansemålene (Repstad, 2020, Skeie, 2020). Når et flertall av lærerne som har deltatt i dette prosjektet uttrykker et ønske om lærebøker som tar for seg religion og populærkultur (eller glede over å ha en slik i Tina sitt tilfelle), kan det være nærliggende å tenke at kompetansemålet om populærkultur kan bli realisert gjennom en slik lærebokstyrt undervisning. Dette kan gi en stor innflytelseskraft til lærebokforfattere angående hvordan undervisningen om religion og livssyn i populærkulturen gjennomføres. Likevel uttrykker informantene til dette prosjektet hovedsakelig et ønske om et utgangspunkt for planlegging av undervisning, eller tips til populærkulturelle uttrykk eller arbeidsmetoder informantene ønsker seg, og flere av dem sier direkte at de ikke liker eller ikke pleier å holde seg «slavisk til boka». Broberg (2017, s. 51) skriver, som nevnt i kapittel 2, at lærere med utdanning i religionsfaget de underviser i i mindre grad opplever lærebøker som nødvendig. Samtlige lærere som har blitt intervjuet til dette prosjektet har utdanning i faget, og det kan dermed tenkes at lærere med mindre kompetanse i større grad ville lagt sin lit til lærebøkene for å være sikker på å dekke kompetansemålet om populærkultur.

#### **7.4. Fra omfavnet til ignorert – kompetansemålet i klasserommet**

Som vist over er de fleste lærerne som har blitt intervjuet til dette prosjektet positive til at kompetansemålet om populærkultur har kommet inn i læreplanen i KRLE. Det er likevel kun Håkon og Erik som svarer positivt på spørsmålet om hvorvidt de har planlagt og eventuelt gjennomført undervisning som er ment å være rettet mot dette målet. Førstnevnte forteller at den ene klassen hans, forbindelse med temaet ungdomstid og seksualitet, skal «utforske artisten TIX». Håkon sier at tekstene til TIX åpner for å snakke om «påvirkning av populærkultur», og at det er mulig å gjennomføre dette på grunn av etikkbiten i faget. Han ønsker å få fram at det ikke er et nytt fenomen at samfunnet fordømmer ting på grunn av det upassende innholdet, og vil knytte mottagelsen av TIX sin musikk til hvordan verk, for eksempel *Sangen om den røde rubin* av Agnar Mykle tidligere har blitt fordømt og sensurert på grunn av det som den gang ble oppfattet som pornografisk innhold. Sensuren av Mykles

bok knytter Håkon til samfunnets daværende «kristne verdier», men han stiller spørsmål ved hva det er som gjør at man «ikke kan høre på TIX» i dag.

Det blir liksom en hel pakke der populærkulturen gir uttrykk for ting, ja, og at de uttrykkene kan være verdt å utfordre litt, ikke nødvendigvis for å endre noe meninger hos elever, men for at de skal klare å uttrykke meningene sine og se meninger, og det er jo *da* jeg tenker at vi kan lære ting ved å forstå etikken gjennom egne meninger for eksempel.

-Håkon

Akkurat hvordan opplegget skal gjennomføres beskriver Håkon ikke, men det han har planlagt ser ut til å sette sangtekstene til TIX i sentrum for undervisningen, og det er særlig etikkdelen av faget det orienteres rundt. Målet er at elevene skal identifisere meninger og uttrykke sine egne, med utgangspunkt i sangtekstene. Det er trolig det «rølpete» innholdet i TIX sine tekster, i kjent «russelet-stil», som gjør at Håkon vil bruke disse som utgangspunkt for diskusjon og samtale om etikk. Dette opplegget handler tilsynelatende ikke om religion, men det at kompetansemålet også rommer «livssyn», kan tenkes å åpne for et slikt undervisningsopplegg som Håkon beskriver. Likevel legitimerer han at et slikt undervisningsopplegg er mulig med «etikkbiten» i KRLE, noe som kan vitne om at målet med undervisningsopplegget heller er å bruke populærkulturen som et virkemiddel for å få elevene engasjert i diskusjoner rundt etikk, som er det Tina sier hun har brukt populærkultur mest til så langt.

Mer rettet mot religionsdelen av faget har Håkon planlagt å bruke både kunst og film i forbindelse med bibeltekster. Han sier at narrativitet og sammenhengen mellom fortellinger, handlinger og meninger er det han finner mest interessant og givende i KRLE-faget, og han mener populærkulturen kan komme med gode bidrag for å belyse dette. Når han skal bruke filmer og serier i samspill med bibeltekster, er Håkon opptatt av at de populærkulturelle framstillingene ikke skal få en sekundær rolle i forhold til tekstene.

Når en film som helt tydelig har intertekstuelle forbindelser med Bibelen lages så lages den ikke for å leses sammen med Bibelen, den lages for å sees på kino, den som alle andre, og da er det viktig å få fram det i klasserommet og at den filmen her er en film selv om dere leser Bibelen, tenker jeg.

-Håkon

Håkon har altså tydelige forestillinger om hvordan populærkulturelle uttrykk bør brukes i undervisningen, blant annet ved at egenverdien til for eksempel filmen må respekteres. Her skal altså filmen selv få være objekt i undervisningen, ikke bare være en vei til bibeltekstene. Dette kan vitne om at Håkon er bevisst på at det Hjarvard (2011) skriver om at religion formes gjennom sjangeren den brukes i, og at han vil inkludere dette i sin undervisning.

Erik har, som nevnt tidligere brukt et bredt spekter av populærkulturelle uttrykk i undervisningen. Han sier at det at dette er en av få konkrete ting som nevnes i læreplanen gjør at han tolker dette som ekstra viktig å fokusere på (selv om han liker populærkultur selv og sier han ville brukt det om det så ikke sto i læreplanen). Han forteller om at undervisningsopplegg der klassen har sett på Taylor Swift sin musikkvideo «You Belong With Me» med et kritisk blikk, i forbindelse med temaet likestilling. I denne videoen er det to kvinneskikkelser som stilles opp mot hverandre, en uskyldig og god og en forførerisk og slem. Her har klassen skullet lete etter kjønnsroller i musikkvideoen. De har også trukket paralleller fra musikkvideoen til kristendom og jomfru Maria.

I læreboken vår så står det masse om Mariaidealet og hvordan hun var veldig jomfruelig og veldig lydige overfor Gud, og det er veldig lite problematisering av det her, sånn at selv om det var en time om generell likestilling så prøvde jeg å knytte det litt til kristendommen også, blant annet ved å vise at Taylor Swift og Jomfru Maria har den samme hvite kjolen på slutten av videoen, og når du skal ha 50 % kristendom, og kristendommen i flere mål står først, så må du liksom- du må snike den inn egentlig, så ofte du kan.

-Erik

Gjennom dette undervisningsopplegget har Erik ønsket å lære elevene om en rekke forskjellige ting, med utgangspunkt i en musikkvideo. Han vil vise hvordan populærkulturen framstiller kjønnsroller og «idealkvinnen», hun det er meningen at de som ser videoen skal sympatisere med. Også hvordan videoen opererer med to polariteter som et virkemiddel, en «god» og en «ond» kvinne er et poeng han vil få fram. I kapittel 5 argumenterte Erik for å bruke populærkultur for å vise at temaer fra KRLE er relevante for elevene. Gjennom musikkvideoen vil han vise dem at likestilling og kjønnsroller fortsatt er aktuelle og viktige å

diskutere og problematisere, og at elevene burde bry seg om dette. I tillegg har han knyttet dette til elevenes forkunnskaper om hvordan jomfru Maria har blitt framstilt i kunsten. Dette undervisningsopplegget legger tilsynelatende til rette for sammensatt læring hos elevene, der de blant annet lærer om hvordan Mariaidealet kan brukes symbolsk i en musikkvideo og bidra til en negativ framstilling av kvinner som ikke oppfyller dette idealet. Kommentaren om at kristendommen må «snikes inn» i undervisningen er svært interessant, og vil bli behandlet under.

Som nevnt i kapittel 5 har Erik også brukt traileren til «the Snyder cut» av «Justice League» der Leonard Cohens sang «Halleluja» spilles. Han nevner også, som vist i kapittel 5 en lang rekke av filmer og tv-serier han har tenkt å vise klipp fra, og her er det snakk om scener der det er veldig «tydelige pek til Jesus», gjerne der helten dør og strekker ut armene (så han ser «korsfestet» ut?). Erik sier at han oppfatter at det viktigste for å oppfylle kompetansemålet om populærkultur er å skape en

[...] grunnleggende bevissthet om at det her, de fortellingene her, de dukker opp i populærkulturen, og å diskutere så mange forskjellige måter og utforske og beskrive og tolke.

-Erik

Erik er tilsynelatende opptatt av å vise den omfattende påvirkningen religion har hatt på populærkulturen, med mange forskjellige eksempler. Denne tilnærmingen kan minne om Endsjø og Lied sin tilnærming i *Det folk vil ha*, der de identifiserer at religion er sterkt til stede i populærkulturen, og viser ulike måter populærkulturen bruker og former religion. Erik har også fått tilsendt et undervisningsopplegg fra en annen lærer som tar for seg fremstillingen av islam i serien *Skam*. Han utdyper ikke hva dette innebærer, men han sier han tenker å bruke det når de skal ha islam som tema. Felles for Håkon og Erik er at de ikke har undervist i KRLE før høsten intervjuene med dem ble gjennomført. Håkon er helt nyutdannet, mens Erik har jobbet som lærer i noen år, men har ikke hatt KRLE-faget før. Dermed har ingen av dem noen erfaring med å bruke den gamle læreplanen i KRLE.

Verken Tina, Marthe, Anette, Benjamin og Mona har kommet så langt som til å bruke kompetansemålet aktivt i planleggingen av undervisning. Dette begrunner flere av dem med at det er få timer i uken og at de dermed ikke har hatt tid enda. Noen av dem presenterer

noen ideer om ting de har lyst til å gjøre, for eksempel vil Marthe bruke *Skam*-sesongen om Isak i forbindelse med temaet identitet, men ingen av dem har noen konkrete planer. Tina og Anette sier at de vil inkludere populærkulturelle uttrykk som er relevante for de religionene eller temaene de skal ha om framover. Mona sier også at hun og KRLE-lærerne hun samarbeider med har valgt å fokusere på det hun mener er det viktigste i KRLE-faget, «å forstå andre religioner, og det å akseptere hverandre», og at populærkulturen for det meste vil bli «sånne gøyne innslag».

I kapitel 3 presenterte jeg Goodlads modell for læreplaners ulike framtoninger. I mitt materiale ser det ut til at avstanden mellom den *formelle læreplanen*, og den *gjennomførte læreplanen*, undervisningen som realiseres i klasserommet, er forholdsvis stor når det gjelder kompetansemålet om populærkultur. Dette er ikke overraskende med tanke på at intervjuene ble gjennomført kort tid etter starten på skoleåret og den nye læreplanens implementering. En kan gå ut ifra at dette ikke bare gjelder kompetansemålet om populærkultur, men resten av læreplanen også. Hos Mona finner vi likevel en idé om at dette kompetansemålet gir uttrykk for noe mindre viktig enn andre, og at det derfor har blitt nedprioritert. Dette skiller seg i stor grad fra Erik som sier at populærkultur, fordi det er en av få ting som faktisk nevnes i læreplanen, hos ham oppfattes som ekstra viktig. Forskjellene i *den oppfattede læreplanen* hos disse lærerne er altså stor, hvilket påvirker den *gjennomførte læreplanen* og kompetansemålet om populærkultur sin realisering i undervisningen. Den ene har prioritert å vise masse populærkulturelle uttrykk for religion allerede tidlig i skoleåret, mens den andre ser ut til å med vilje ha unngått populærkultur-kompetansemålet til fordel for det hun (og de andre lærerne på skolen hennes) anser som viktigere læreplanmål.

Noe annet som kan være verdt å bemerke er at avstanden mellom den formelle læreplanen og den gjennomførte læreplanen ser ut til å være noe mindre hos lærere som nettopp har begynt å undervise i KRLE-faget enn hos de som har hatt ansvar for faget tidligere. De to nye KRLE-lærerne Erik og Håkon har begge planlagt undervisningsopplegg der populærkulturelle uttrykk i stor grad er i fokus av undervisningen, og der de har forholdt seg aktivt til kompetansemålet.

## 7.5. Kristendom *eller* andre religioner og livssyn?

Som nevnt i forrige kapittel, har den nye læreplanen i KRLE gått bort fra å ha kompetansemål knyttet til spesifikke religioner, og i kompetansemålet om populærkultur er kristendom den eneste religionen som nevnes ved navn. Ellers åpner det tilsynelatende for å bruke populærkultur knyttet til et bredt spekter av religion og livssyn. Gjennom intervjuene med noen av lærerne, kom det fram svært interessante og varierende refleksjoner nettopp angående formuleringen «kristendom og andre religioner og livssyn» i kompetansemålet og hvilke føringer denne legger for undervisningen. Her vises variasjoner i det Goodlad kaller den *oppfattede læreplanen*, lærernes tolkninger av den. Noe som bør kommenteres her er at lærerne i varierende grad har jobbet med kompetansemålet om populærkultur, og dermed også hatt varierende muligheter til å reflektere rundt hvordan de oppfatter det.

Tina sier at hun tidligere har pleid å fokusere minst på kristendom av de religionene hun har undervist om fordi det er så mye annet hun har behov for å snakke om for å skape en «større og bredere forståelse». Hun har ikke tenkt at denne religionen må få noen større rolle fordi den nevnes og ikke andre religioner, selv om den nye læreplanen har «kristendommen litt i brekken». Heller ikke når det kommer til populærkultur ser hun noen grunn til å prioritere kristendommen over andre religioner. Hun mener at målet med kompetansemålet er å vise elevene at vi gjennom populærkulturen kan se at vi lever i et (religiøst?) mangfold. Når hun tidligere har brukt populærkultur i undervisningen, har hun ikke knyttet det til spesifikke religioner annet enn de som eventuelt «dukker opp» i det hun viser, for eksempel islam i forbindelse med serien 17. Marthe sier at hun synes det er greit at den nye læreplanen har gått bort fra spesifikke kompetansemål om hver av «verdensreligionene» fordi det åpner for å ha større frihet som lærer og å i større grad kunne ta utgangspunkt i elevene i klassen og det som er rundt dem. Denne KRLE-læreren støtter nedtoningen av verdensreligionmodellen i læreplanen, og setter pris på den friheten som blir gitt læreren. I forbindelse med kompetansemålet om populærkultur sier hun dette:

Det er jo et veldig åpent mål ... men at du må innom kristendommen, den må vi vel alltid innom, men jeg tenker jo det at, ja, man kan velge litt ut hva som gjerne er relevant og se litt og på hva som er rundt de, hva er det vi kan møte på og så ta det derifra da.

-Marthe

Her mener altså Marthe at oppgaveformuleringen krever at en «må innom» kristendom, men at den ellers åpner for at en kan ta utgangspunkt i elevenes omgivelser for å velge hvilke religioner eller livssyn en skal bruke. Selv har hun mest erfaring med å bruke populærkultur knyttet til islam. Verken Tina eller Marthe gir, til tross for læreplanens vekt på kristendom (blant annet med formuleringen «om lag halvparten»), uttrykk for at kristendom får noen høyere prioritet enn andre religioner i undervisningen deres til vanlig, verken i forbindelse med populærkultur eller i faget generelt. De ser heller ikke noen grunn til at kristendom skal gis noen viktigere rolle enn andre religioner når elevene nå skal lære om hvordan religioner kommer til uttrykk i populærkulturen.

I motsetning til Marthe og Tina, presenterer både Håkon og Erik kristendom som særlig relevant i forbindelse med populærkultur i KRLE-undervisningen. På spørsmålet om hva han synes om formuleringen «kristendom og andre religioner og livssyn», svarer Håkon:

Jeg tror at ... altså, andre religioner og, naturligvis, men vi kommer ikke unna det at den populærkulturen vi står i står sterkt koblet sammen med kristne narrativer på mange måter.

-Håkon

Eksempler på verk der det ifølge Håkon er lett å finne koblinger til fortellinger fra kristendom er *Harry Potter*, og *Ringenes Herre*, hvor vi finner «mannlige helter som har med seg hjelpere og som skal redde menneskeheten». Her ser vi en tilnærming til relasjonen mellom religion og populærkultur som ligner Løland, Martinsen og Skippervold (2014) sin, der de viser et spekter av ulike populærkulturelle uttrykk som bruker fortellinger og motiver fra Bibelen. Videre argumenterer han:

Ja, altså, hadde Bollywood vært vårt Hollywood, for å si det på den måten, så hadde det vært en helt annen ting, men ... vi er nå i den vestlige verden med engelskspråklig kultur, og knytter oss til USA, og ser filmer derfra, og da blir det den veien. Hadde vi vært knyttet til India på samme måten, så hadde det blitt noe helt annet, tenker jeg da. Og da blir jo populærkulturen til det at det ... det vi vil regne som populærkultur er ikke østlig, det er vestlig.



-Håkon

I sitatene over argumenterer Håkon for at det gir mening å vektlegge kristendom i forbindelse med populærkultur-målet i læreplanen på grunn av plasseringen av «det vi vil regne som populærkultur» i Vesten, og kristendommens signifikante rolle i vestlig kultur. USAs rolle som leverandør av populærkulturelle uttrykk som vi i Norge møter blir også påpekt. Et lignende resonnement finner vi hos Erik:

Ja ... det er veldig lett, for meg i hvert fall, å finne eksempel på at kristendommen kommer til uttrykk i populærkulturen. Også er det jo en god del ... på en måte, når jeg tenker på populærkultur så tenker jeg veldig fort Amerika der det er masse jødiske musikere og filmskapere, sånn at det kristne og jødiske, det finner du veldig enkelt. Hvordan andre religioner kommer til uttrykk i populærkulturen ... det er litt vanskeligere, sånn at akkurat hvor sikhismen kommer til uttrykk i populærkulturen, det vet jeg ikke helt.

-Erik

Her blir også USA som leverandør av populærkulturelle uttrykk poengtert, og hvordan dette gjør at det er enkelt å finne referanser til kristendom og jødedom. Litt buddhisme finner man gjerne, men det er gjerne «litt sånn hip, amerikansk, vestlig buddhisme». Det å finne populærkulturelle referanser til andre religioner, og også ikke-religiøse livssyn, identifiserer han som en utfordring.

Lærernes refleksjoner rundt formuleringen «kristendom og andre religioner og livssyn» kan knyttes til definisjonsproblematikken som ble presentert i kapittel 2. Håkon og Erik ser altså en kobling mellom dette kompetansemålet og kristendom nettopp på grunn av deres definisjoner av og assosiasjoner til populærkultur-begrepet. Løland, Martinsen og Skippervold (s. 11) skriver at populærkultur nærmest har blitt synonymt med den amerikanske kulturindustrien, og denne oppfatningen ser Håkon og Erik ut til å dele, ettersom begge påpeker USA sin innflytelsesrike rolle i produksjonen av populærkultur. I disse amerikanske populærkulturelle uttrykkene ser lærerne det som lett å finne eksempler på kristendom (og jødedom) enn det er å finne uttrykk for andre religioner og livssyn. Begge ser også en avstand mellom populærkultur og tradisjonelt østlige religioner som de poengterer eksplisitt i utsagn som «akkurat hvor sikhismen kommer til uttrykk i

populærkulturen, det vet jeg ikke helt» (Erik), og «det vi vil regne som populærkultur er ikke østlig, det er vestlig» (Håkon). Håkon ser også ut til å mene at kristendommens innflytelse på vestlig kultur gjør at uttrykk for denne religionen kan sees som viktigere å vie oppmerksomhet enn andre religioner og livssyn når det gjelder hvordan religion kommer til uttrykk i populærkulturen.

Felles for Erik og Håkon er at de sier at de er særlig opptatt av narrativer, noe som også kan bidra til at kristendom blir prioritert. Som vist i kapittel 2 har religionsvitenskapelig forskning undersøkt forholdet mellom religion og populærkultur på en rekke ulike måter. Erik og Håkon ser imidlertid ut til å tolke kompetansemålet om hvordan religion kommer til uttrykk i populærkulturen som hvordan en kan kjenne igjen fortellinger og motiver fra religion i populærkulturen. Disse informantenes forforståelse, som voksne, norske lærere, kan antageligvis gjøre det lettere å kjenne igjen religiøse fortellinger hentet fra kristendom enn andre religioner. På denne måten kan disse lærernes måte å realisere kompetansemålet om populærkultur i sin undervisning minne om tilnærmingen som Løland, Martinsen og Skippervold har i *Bibelen i populærkulturen*. Som vist over planlegger Håkon å bruke film i forbindelse med bibeltekster, og Erik vil bruke en rekke filmklipp for å vise hvordan motiver som er assosiert med Jesus brukes i populærkulturen. Selv påpeker også Erik hvordan mer vekt på levd religion, for eksempel gjennom undervisningsopplegget om *Skam* han har fått tilsendt, kan gjøre det lettere å finne eksempler på andre religioner enn kristendom og jødedom i populærkulturen. Marthe og Tina som ikke ser noen grunn til å prioritere kristendom har begge gode erfaringer med å bruke serier som viser former for levd religion, for eksempel gjennom karakteren Sana i *Skam*. Disse fire lærernes tolkninger av formuleringen «kristendom og andre religioner og livssyn» kan synes å henge sammen med hva de assosierer med uttrykk for religion i populærkulturen.

Anker (2017a, s. 33) argumenterer for at orientering rundt verdensreligionene i den tidligere læreplanen i KRLE begrenset mulighetene for å utforske mangfoldet i religion. Når denne modellen har blitt nedtonet i fagfornyelsen, kan dette tenkes å åpne for å vise mer mangfoldige former for religion, blant annet gjennom populærkulturen. Likevel kan en i Erik og Håkon sine refleksjoner se en tendens til at deres assosiasjoner til populærkultur som noe spesifikt vestlig eller amerikansk, samt at måten religion kommer til uttrykk på handler om hvordan populærkultur bruker religiøse fortellinger og motiver, gjør at

kompetansemålets realisering i deres undervisning kan bli preget av kristendom mer enn andre religioner og livssyn. Det at denne religionen nevnes ved navn, mens andre ikke gjør det, ser ut til å underbygge disse lærernes oppfatning av at kompetansemålet først og fremst dreier seg om å vise hvordan kristendom kommer til uttrykk i populærkulturen. I forbindelse med undervisningsopplegget om Taylor Swift sin musikkvideo og hvordan de der hadde snakket om fremstillinger av jomfru Maria, kommer Erik med denne refleksjonen:

Når du skal ha 50 % kristendom, og kristendommen i flere mål står først, så må du liksom ... du må snike den inn egentlig, så ofte du kan.

-Erik

Det at man skal vie 50% av faget til kristendom («om lag halvparten») gjør at Erik ser det som fordelaktig å gjennomgående vise til kristendom der det er mulig, også når hovedtemaet for undervisningen er noe annet enn denne religionen. Når det gjelder kompetansemålet om populærkultur ser det ut til at både det at kristendom nevnes, at man finner en formulering i læreplanen om at om lag halvparten av tiden skal vies til kristendom, samt lærernes egne assosiasjoner til populærkultur-begrepet sammen bidrar til at kristendom får en særskilt rolle i disse lærernes oppfatning av kompetansemålet.

## **7.6. Oppsummering**

De fleste av lærerne er positive til kompetansemålet om populærkultur. Flere gir uttrykk for at det samsvarer godt med ting de selv synes er viktige i KRLE-faget, blant annet Tina og Marthe som ser målet som nyttig for å lære elevene å håndtere uttrykkene de møter i sine omgivelser, og Håkon som mener at det samsvarer godt med hvordan samfunnet har utviklet seg og hvor en møter religion i dagliglivet. Noen av lærerne ser ut til å oppfatte kompetansemålet som en forlengelse av det de allerede gjør i KRLE-faget, da populærkultur har en etablert rolle i undervisningen deres. Tina ser imidlertid ut til å identifisere et skille mellom hennes egen bruk av populærkultur, som handler mest om å engasjere elever i diskusjoner om etikk, og det hun oppfatter at kompetansemålet legger opp til. Håkon ser derimot ut til å ha arbeidet med kompetansemålet gjennom et undervisningsopplegg om artisten TIX der diskusjon om etikk er en viktig del.

Kritikk som rettes mot kompetansemålet kommer hovedsakelig fra Mona, også noe fra Benjamin. Mens flere av lærerne som er positive til kompetansemålet ikke ser ut til å tenke at det kommer til å føre til noen drastiske endringer i undervisningen deres, er Mona kritisk til kompetansemålet *dersom* det fører til slike endringer. Om det gjør det eller ikke er hun imidlertid usikker på, ettersom hun stiller spørsmål ved hva som egentlig menes med populærkultur. Mona anser ikke populærkulturelle uttrykk som en viktig del av KRLE-faget. Også Benjamin ser ut til å dele denne holdningen, da han er kritisk til å ha populærkulturen som et mål i seg selv, heller enn et redskap for å oppnå noe annet. Både lærere som er positiv til kompetansemålet og mer kritiske uttrykker et ønske om læreverk eller veiledning i hva kompetansemålet er ment å innebære, og Mona kobler dette eksplisitt til elevenes eventuelle eksaminering i faget.

Få av lærerne har kommet i gang med å bruke kompetansemålet noe særlig på det tidspunktet intervjuene ble gjennomført. Lærerne som har kommet i gang med å planlegge undervisning for å dekke kompetansemålet om populærkultur har laget interessante opplegg som tilsynelatende legger til rette for sammensatt læring hos elevene. De har varierte tolkninger av og refleksjoner rundt formuleringen «kristendom og andre religioner og livssyn» som kan tenkes å påvirke måten kompetansemålet om populærkultur realiseres i undervisningen deres. Håkon og Erik mener at det er en særlig kobling mellom populærkultur og kristendom, mens Tina og Marthe er mindre opptatt av kristendom, både i undervisningen ellers og i forbindelse med kompetansemålet om populærkultur.

## 8. Oppsummering og diskusjon av sentrale funn

I introduksjonskapittelet presenterte jeg fire forskningsspørsmål som skulle bidra til å belyse ulike sider ved populærkulturens inntog i læreplanen i KRLE. Disse tok for seg læreres praksiser og refleksjoner knyttet til bruk av populærkultur i KRLE, KRLE-lærere og andre aktørers respons på at kompetansemålet om populærkultur har kommet inn i læreplanen, og hvordan KRLE-lærere tolker kompetansemålet og realiserer det i sin undervisning. Gjennom tre analysekapitler har disse spørsmålene blitt utforsket, og analysen viser noen interessante tendenser og spenninger.

Når det gjelder spørsmålet «Hvilket forhold har KRLE-lærere til bruk av populærkultur i undervisningen?», viste kapittel 5 at de fleste lærerne har brukt ulike populærkulturelle uttrykk i sin undervisning i KRLE, og at de har positive erfaringer med dette. Disse opplever populærkulturelle uttrykk som gode verktøy for å gi variert undervisning som engasjerer elevene. Flere av lærerne sin bruk av populærkulturelle uttrykk i KRLE handler tilsynelatende om å legge til rette for estetisk læring, ikke bare den diskursive læringen vi finner en overvekt av i skolen i dag. Tina sier at hun opplever at elevene har lettere for å uttrykke seg i diskusjoner om etikk etter å ha sett en episode av en tv-serie, noe som kan sees som et tegn på en slik estetisk læring gjennom en estetisk-symbolisk form hentet fra populærkulturen. De bruker også populærkulturen for å gjøre KRLE-faget mer relevant for elevene. Elevsentrert undervisning ser ut til å være et viktig stikkord når det gjelder læreres bruk av populærkultur i KRLE. Når formålet med å bruke populærkulturelle uttrykk hovedsakelig er å engasjere elevene i undervisningen, viser Toft og Lied (2018) sitt prosjekt at dette medfører noen utfordringer når det gjelder hvordan religion representeres i undervisningen. Lignende utfordringer uttrykker også lærerne selv, og flere av dem påpeker at det kan det være vanskelig å finne populærkulturelle uttrykk som passer i undervisningssammenheng. Dette ser ut til å henge sammen med at representasjonene av religion som vises i populærkulturen ikke nødvendigvis samsvarer med de representasjonene lærerne vil gi i sine klasserom. Noen av lærerne påpeker at det følger en risiko for å krenke elevene eller påføre dem ubehag, og noen ser en risiko for å fremme negative holdninger gjennom bruk av populærkultur. Sistnevnte lærere ser imidlertid ut til å mene at nettopp de holdningene

som fremmes i populærkulturen gjør at elevene bør utrustes med en kritisk evne i møte med disse. Lærerne løfter fram noe av definisjonsproblematikken rundt populærkultur som ble presentert i kapittel 2, da flere stiller spørsmål ved hvordan populærkultur skal avgrenses i tid og sjanger, og to av informantene assosierer begrepet med vestlig og hovedsakelig amerikanske kulturelle uttrykk. Materialet viser også hvordan plattformer som NDLA og NRK Skole kan være med på å gjøre grensene mellom populærkultur og andre former for medier uklare. Mens de fleste lærerne har brukt uttrykk som passer mer og mindre inn i populærkulturdefinisjonene som ble presentert i kapittel 2, har ikke Benjamin brukt populærkultur i KRLE enda. Dette viser at populærkultur ikke er et etablert verktøy i alle KRLE-læreres undervisning, og at kompetansemålet om populærkultur i læreplanen vil kreve en ny tilnærming til faget hos noen lærere.

Når det gjelder forskningsspørsmålet om hvordan lærere og andre aktører responderer på kompetansemålet om populærkultur, finner vi store variasjoner. Dette gjelder både blant KRLE-lærerne og hos aktørene som har sendt inn høringssvar til læreplanutkastet der populærkultur først ble nevnt. Høringssvarene uttrykker tilsynelatende mer kritiske holdninger enn det lærerne gjør. Kritikken som rettes i høringssvarene handler blant annet om at kompetansemålet om populærkultur ikke er forenelig med læreplanens øvrige mål om fordypning og dybdelæring. Denne oppfatningen er det få av KRLE-lærerne som deler, noe som kan henge sammen med at populærkultur allerede er en av flere innfallsvinkler de benytter seg av for å undervise om ulike temaer i KRLE. Marthe påpeker eksplisitt at hun mener at den nye læreplanen legger til rette for dybdelæring og gir lærerne en frihet som hun setter pris på. Mona deler derimot oppfatningen som blir uttrykt i disse kritiske høringssvarene. Hun mener at kompetansemålet om populærkultur, dersom det medfører at hun må gjøre et arbeid med å finne populærkulturelle uttrykk, kan ta tid fra det hun oppfatter som viktigere i KRLE-faget. Andre aktører som har sendt inn høringssvar bruker også kompetansemålet om populærkultur for å vise hva den nye læreplanen i KRLE *ikke* omfatter. En del av materialet for dette prosjektet viser altså en holdning til populærkultur som noe det ikke er verdt å skulle fokusere på i læreplanen for KRLE.

Derimot får kompetansemålet positiv respons hos flesteparten av lærere og hos tre av aktørene som har sendt inn høringssvar, der en er utelukkende positiv og to foreslår å utvide kompetansemålet til å dekke andre former for det som i Gilhus (2013) sin modell

heter «religion over alt». I motsetning til de som mener det kan komme i veien for viktigere temaer i KRLE, opererer disse med et bredere religionsbegrep og ser populærkulturen som en nyttig inngang til å lære om religion. Både Tina og Marthe så ufordelaktige framstillinger og holdninger i populærkulturen utfordrende når uttrykk herfra skal inn i undervisningen, men nettopp dette bruker de også som argument for at det er bra at kompetansemålet har kommet inn i læreplanen. De ser ut til å mene at framstilling av religion og livssyn i populærkulturen er viktige temaer å snakke om i KRLE-faget, og at det er bra at det er læreplanfestet.

Materialet viser at lærerne ikke nødvendigvis har en samsvarende oppfatning av hva populærkultur er, og at de har ulike erfaringer med bruk av populærkultur. Når det nå er formulert et kompetansemål om dette, uttrykker flere av lærerne et ønske om veiledning i hvordan målet skal oppfylles, eller lærebøker som viser måter å jobbe mot det. Mens populærkultur tidligere har vært et valgfritt verktøy i lærernes undervisning, skal de nå utruste elevene med en bestemt kompetanse. Dette uttrykker særlig Erik og Mona en usikkerhet rundt. Analysen for dette prosjektet viser mange ulike spenninger, blant annet mellom vektlegging av estetisk læring og læreplanens målstyring som gjør at lærere søker hjelp til å forsikre seg om at de løser undervisningen «riktig» og dermed kan få handlingsrommet og muligheten til slikt artisteri som Ulvik (2020) beskriver innsnevret.

Realiseringen av kompetansemålet om populærkultur i klasserommet har blitt utforsket med utgangspunkt i Goodlads begrep om den *oppfattede* og den *gjennomførte* læreplanen. Når det gjelder den gjennomførte læreplanen, viser materialet store variasjoner i hvorvidt det i det hele tatt har blitt gjennomført noe undervisning som er ment å dekke kompetansemålet om populærkultur. Mens Erik har brukt og planlagt å bruke et spekter av populærkulturelle uttrykk i sin undervisning, med mål om å dekke det aktuelle kompetansemålet, rapporterer fem av informantene å ikke ha kommet så langt som til å planlegge undervisning ut ifra dette målet. Håkon sier at han har planlagt undervisning ut ifra læreplanmålet, men som antydnet i kapittel 7 ser det ut til at formålet med de populærkulturelle uttrykkene i dette tilfellet heller er å engasjere elevene i en samtale om etikk enn å utforske hvordan religion og livssyn kommer til uttrykk, slik formuleringen i kompetansemålet sier. Ingen av lærerne gir uttrykk for at de kommer til å ha religion og livssyn i populærkulturen som et eget tema i KRLE-faget. Tina sier at de har om hinduisme i

faget nå og dagen, og Håkon sin klasse har hatt om buddhisme, og Erik sier at klassen hans skal ha om islam etter nyttår. Anette og Mona sier begge at de tenker at populærkulturelle uttrykk skal benyttes i forbindelse med de ulike temaene de skal gjennom i løpet av skoleåret. Selv om verdensreligionmodellen har blitt nedtonet i den formelle læreplanen, står den tydelig sterkt i skolen enda, noe som ikke er overraskende med tanke på hvor kort tid etter innføringen av nye læreplaner intervjuene ble gjennomført.

Mona sier også eksplisitt at kompetansemålet om populærkultur er noe de har valgt å nedprioritere i arbeid med lokale læreplaner på skolen hennes. Grunnen til dette er at de anser andre ting som viktigere. Erik mener derimot at det at det er formulert et kompetansemål om populærkultur betyr at det bør sees som ekstra viktig å vektlegge i undervisningen. Her vises det hvordan lærernes oppfatning av hvorvidt populærkultur er en viktig del av faget eller ikke kan påvirke når det blir realisert i undervisningen. Det er altså ikke slik at læreplanfesting av populærkulturbegrepet i KRLE gjør at den faktiske undervisningen i skolen tar opp i seg denne endringen med en gang. Her spiller faktorer som lærernes tid en rolle, samt hvorvidt lærerne som profesjonelle aktører ser det nye tilskuddet i læreplanen som verdt å prioritere eller ikke.

Variasjoner når det kommer til den oppfattede læreplanen har blitt utforsket gjennom lærernes ulike tolkninger av og refleksjoner rundt kompetansemålet om populærkultur. Ettersom disse legger grunnlaget for den undervisningen som kommer til å bli gitt, for den gjennomførte læreplanen, kan slike tolkninger og refleksjoner sees som et bidrag til en undersøkelse av hvordan kompetansemålet realiseres i undervisningen i KRLE-faget. I kompetansemålet om populærkultur, er kristendom den eneste religionen som nevnes eksplisitt. Dette mener både Erik og Håkon at gir mening, ettersom de ser en kobling mellom populærkultur og kristendom, som igjen ser ut til å henge sammen med deres assosiasjoner til populærkultur som noe amerikansk, og interesse for religiøse narrativer når uttrykk for religion i populærkulturen skal utforskes. For disse norske, voksne lærerne er det ikke overraskende at det er bibelfortellinger som er lettest å kjenne igjen i populærkulturen, ikke andre religiøse fortellinger. Dette gjenspeiles også i undervisningen de har hatt og planlegger å ha, der Erik har vist elevene hvordan motiver fra Bibelen og religiøs kunst vises igjen i populærkulturen, og Håkon sier at han vil bruke en del populærkulturelle uttrykk i forbindelse med bibelfortellinger. Disse er antageligvis ikke de eneste lærerne som ser



kristendom og bibelfortellinger som særlig prominente i forbindelse med populærkultur. Både Anette og Marthe nevner at de har undervist om forbindelsen mellom populærkulturelle uttrykk (*Matrix* og *Ringenes Herre*) og Bibelen. I kompetansemålet om populærkultur er kristendom den eneste religionen som nevnes eksplisitt. I tillegg ser noen lærere en kobling mellom kristendom og populærkultur som ikke gjelder for andre religioner, de påpeker til og med en avstand til østlige religioner når det gjelder populærkultur. Det å nedtone verdensreligionmodellen kan i utgangspunktet åpne for en tilnærming til religion med vekt på mangfold. Materialet for dette prosjektet viser imidlertid at noen lærere oppfatter kristendom som særlig viktig i forbindelse med populærkultur, og når kristendom i tillegg nevnes spesifikt i dette kompetansemålet, kan dette tenkes å føre til undervisning som viser mindre religiøst mangfold enn om andre religioner også hadde blitt nevnt. Andre lærere, som Marthe og Tina leser ikke kompetansemålet i denne retningen, og ønsker å få fram et religiøst mangfold, også i forbindelse med dette målet. De har tidligere brukt populærkulturelle uttrykk som viser levd religion, gjennom *Skam* og *17*.

Flere av lærerne ser kompetansemålet om populærkultur som en form for videreføring av allerede eksisterende praksiser i undervisningen deres. Mens en med kjennskap til religionsvitenskapelig forskning på religion og populærkultur gjerne vil se kompetansemålet som en forlenging av utviklingen på dette feltet, er det ikke rart at lærere i KRLE heller ser det som en forlenging av deres bruk av populærkultur som et verktøy i undervisningen. Med tanke på at de fleste motivasjonene lærere har til å bruke populærkultur i undervisningen handler om elevsentrert undervisning, gjennom å legge til rette for ulike læringsmåter som estetisk læring, og å gjøre at KRLE-faget framstår som mer relevant for elevene, vil det være interessant å se hvordan flere lærere velger å undervise for å dekke kompetansemålet om populærkultur. Læreres ønske om å engasjere elevene i undervisningen gjennom estetiske virkemidler hentet fra populærkulturen kan ha negative effekter på hvordan religion representeres (jf. Toft og Lied, 2018). Formuleringen i kompetansemålet tilsier at *hvordan* religion og livssyn kommer til uttrykk skal utforskes, noe som kan tolkes som å utforske hva som er særegent for populærkulturens framstillinger av religion. Det at flere lærere ser kompetansemålet som en videreføring av det som skjer i skolen allerede, samt at verdensreligionmodellen fortsatt står sterkt i den gjennomførte læreplanen i klasserommet,

kan imidlertid tenkes å føre til at lærere mener at de allerede jobber med kompetansemålet når de for eksempel bruker *På tro og Are* for å lære om islam.

Flere lærere antyder likevel at kompetansemålet gir litt andre føringer for hvordan populærkultur skal brukes i undervisningen i KRLE, selv om de ikke presiserer nettopp hva dette innebærer. Mens populærkultur fra før ser ut til å bli brukt mest som et virkemiddel for elevsentrert undervisning og estetisk læring, som forskning viser at kan gi ufordelaktige representasjoner av religion, kan det også tenkes at kompetansemålet om populærkultur vil føre til en mer bevisst bruk av populærkultur som gir elevene kunnskap om hvordan religion kommer til uttrykk. Lærere som Marthe og Tina kobler også populærkultur i KRLE til kildekritikk, noe som antageligvis kan omfatte utforsking av hvordan religion kommer til uttrykk. Imidlertid uttrykker Benjamin en skepsis til den bruken av populærkultur som han oppfatter at kompetansemålet legger opp til, og ville selv heller brukt det som et virkemiddel. Det samme gjelder Mona, som også sier at populærkultur vil bli brukt som innslag der hun mener det passer, men ikke vil prioritere det. Det er dermed ikke selvsagt at kompetansemålet om populærkultur kommer til å føre til noen stor endring i hvilken rolle populærkultur har i alle KRLE-klasserom, og kompetansemålet har en åpen formulering som tilsynelatende gir lærerne et stort handlingsrom. Flere lærere uttrykker også selv et ønske om veiledning, og en kan argumentere for at dette er både viktig og nødvendig dersom en ønsker at kompetansemålet skal bidra til å vise mangfoldige representasjoner for religion, og en utforsking av *hvordan* religion kommer til uttrykk, ikke bare vise at den gjør det.

Gjennom arbeidet med dette prosjektet har det dukket opp flere spørsmål som med fordel kunne blitt undersøkt gjennom videre forskning. For eksempel snakket lærerne jeg intervjuet i flere tilfeller om elevenes opplevelser av undervisningen - hva de synes er gøy, hva de kan føle ubehag ved, og hva de lærer noe av og ikke. Hvorvidt lærernes tolkninger av det som skjer i klasserommet samsvarer med det elevene selv opplever, er derimot ubesvart gjennom disse undersøkelsene, da elevperspektivet ikke er tilgjengelig i materialet. Hvordan elever opplever bruk av populærkultur i undervisningen, forblir dermed et ubesvart spørsmål, og dette kunne det vært interessant å undersøke gjennom et annet forskningsprosjekt. Når det gjelder realiseringen av kompetansemålet om populærkultur i undervisningen, har prosjektet gitt meg flere spørsmål enn svar på grunn av at intervjuene med lærerne ble gjennomført så tidlig i skoleåret, rett etter innføringen av de nye

læreplanene. Dette ville det vært svært interessant å undersøke på et seinere tidspunkt, når flere lærere har fått mulighet til å tolke kompetansemålet og jobbe med å realisere det i undervisningen. På samme måte som vi innad i forskningsfeltet religion og populærkultur finner ulike forskere, med bakgrunn i ulike disipliner, som undersøker forholdet mellom religion og populærkultur på ulike måter, viser dette masterprosjektet tilsvarende tendenser angående undervisning om religion og populærkultur i skolen. Prosjektet antyder at realiseringen av kompetansemålet om populærkultur i ulike klasserom vil være preget av ulike lærere, med ulike erfaringer med populærkultur i undervisningen, ulike tanker om hva KRLE-faget skal innebære og også ulike oppfatninger av hva populærkultur er og hvordan religion kommer til uttrykk der. Hvordan KRLE-lærere på ungdomstrinnet håndterer den «jungelen» populærkultur utgjør for å realisere kompetansemålet i undervisningen vil bli spennende å se framover, og kan med fordel bli utforsket videre.

## 9. Litteraturliste

- Alver, B. G. mfl. (1999) *Myte, magi og mirakel: i møte med det moderne*. Oslo: Pax Forlag.
- Andreassen, B. O. (2016) *Religionsdidaktikk: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2017a) På tide å si farvel til verdensreligionene? i von der Lippe og Undheim (red) *Religion i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 25-34.
- Anker, T. (2017b) Med himmelen som tak. Ungdom og fandom, *Prismet*, 68 (1-2), s. 133-148.
- Anker, T. (2020) *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm.
- Asdal, Kristin (2015), 'What is the issue? The transformative capacity of documents', *Distinktion: Journal of Social Theory*, 16 (1), s. 74-90.
- Bremborg, A. D. (2011) Interviewing, i Stausberg, M. og Engler, S. (red) *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion*. London: Routledge, s. 310-322.
- Broberg, M. (2017) The use of teaching materials in religious education in Sweden: a quantitative analysis of Swedish religious education teachers' reported use of teaching materials in RE classrooms, *British Journal of Religious Education*, 42 (1), s. 45-55, DOI: 10.1080/01416200.2017.1405795
- Bryman, A. (2016) *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Bøe, M. H. og Kalvig, A. (2020) *Mennesker, meninger makter: En introduksjon til religionsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm.
- Clark, L. S. (2003) *From Angels to Aliens*. New York: Oxford University Press.
- Clark, L. S. (2007) Why Study Popular Culture? i Lynch, G. (red) *Between Sacred and Profane: Researching Religion and Popular Culture*. New York: I.B. Tauris.
- Davidsen, M. A. (2012) The Spiritual Milieu Based on J. R. R. Tolkien's Literary Mythology, i Possamai, A. (red.) *Brill Handbooks on Contemporary Religion: Handbook of Hyper-Real Religions*. Boston: Brill, s. 185-204.

Davidsen, M. A. (2014) *The spiritual Tolkien milieu: A study of fiction-based religion*. Doktoravhandling. Leiden: Leiden University.

Davidsen, M. A. (2016) From Star Wars to Jediism: The Emergence of Fiction-based Religion, i van den Hemel, E. og Szafraniec, A. (red) *Words: Religious Language Matters*. New York: Fordham University Press, s. 376-389.

Davie, G. & Wyatt, D. (2011) Document analysis, i Stausberg, M. og Engler, S. (red) *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion*. London: Routledge, s. 151-160.

Endsjø og Lied (2011) *Det folk vil ha: Religion og populærkultur*. Oslo: Universitetsforlaget.

Eriksen, H. L. (2017) *Populærkultur i Religion og etikk: En kvantitativ undersøkelse av læreres bruk av populærkultur i undervisningen i Religion og etikk på offentlige videregående skoler*. Masteroppgave. Bergen: Universitetet i Bergen.

Gilhus, I. S. (2013) "All over the place": The Contribution of New Age to a Spatial Model of Religion, i Sutcliffe, S. J. og Gilhus, I. S. (red) *New Age Spirituality: Rethinking Religion*. Durham: Acumen, s. 35-49.

Gilhus, I. S. (2014) Medialisering og refortrylling: religiøs endring i Norge, *Din*, 1, s. 9-26.

Gittinger, J. L. (2018) Hijabi Cosplay: Performances of Culture, Religion, and Fandom, *Journal of Religion and Popular Culture*, 30 (2), s. 87-105.

Hjarvard, Stig 2011. The Mediatisation of Religion: Theorising Religion, Media and Social Change, *Culture and Religion: An Interdisciplinary Journal*, 12 (2), s. 119–35.

Imsen, G. (2012) Kompetansemål som læreplanlogikk, i Eikseth, A. G., Dons, C. F. og Garm, N. (red) *Utdanning mellom styring og danning: Et nordisk panorama*. Trondheim: Akademika forlag.

Imsen, G. (2016) *Lærerenes verden*. Oslo: Universitetsforlaget.

Journal of Religion and Popular Culture (2021) *About this journal*. Tilgjengelig fra: <https://muse.jhu.edu/journal/559> (Hentet: 25.05.21).

Karseth, B., Kvamme, O. A. og Ottesen, E. (2020) *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-fagfornyelsen---politiske-intensjoner-arbeidsprosesser-og-innhold/> (Hentet: 20.05.21).

Kunnskapsdepartementet (2017) *Strategi for fagfornyelsen*. Tilgjengelig fra: (<https://www.regjeringen.no/contentassets/72e1d92379a24a458f91d8afcc6813ca/strategi-for-fagfornyelsen2.pdf>) (Hentet: 25.05.21).

Lippe, M. von der og Undheim, S. (2017) Hva skal vi med et felles religionsfag i skolen? i von der Lippe og Undheim (red) *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religion og livssynsfacet*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 11-24.

Lynch, G. (2014) Some Concluding Reflections, i Lynch, G. (red) *Between Sacred and Profane: Researching Religion and Popular Culture*. New York: I.B. Tauris, s. 157-163.

Løland, O. J., Skippervold, P. og Martinsen, A. (2014) *Bibelen i populærkulturen*. Oslo: Scandinavian Academic Press c/o Spartacus Forlag AS.

Magnusson, E., og Marecek, J. (2015). *Doing Interview-based Qualitative Research: A Learner's Guide*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9781107449893. [Lest: 23.02.21].

Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*.

NDLA (2021) *Ofte stilte spørsmål*. Tilgjengelig fra: <https://om.ndla.no/ofte-stilte-sporsmal/> (Hentet: 29.05.21).

Norsk senter for forskningsdata (2020a) *Hvilke personopplysninger skal du behandle?* Tilgjengelig fra: <https://meldeskjema.nsd.no/test?project=d24c6d66-fd09-40dd-b7d4-ee1977a81ea3> (Hentet: 20.08.20).

Norsk senter for forskningsdata (2020b) *Informasjon til deltakerne*. Tilgjengelig fra: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne/> (Hentet: 25.08.20).

Repstad, K. (2020) Ny læreplan – for åpen I mange retninger, *Prismet* 71 (4), s. 419-420. doi: <https://doi.org/10.5617/pri.8369>

- Roof, W. C. (2011) Research Design, i Stausberg, M. og Engler, S. (red) *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion*. London: Routledge, s. 68-80.
- Shultz, J. (2021) "Heart Sutra Pop": Religious Textual Democratization by a Sexy Vocal Android, *Journal of Religion and Popular Culture*, 33 (1), s. 29-47.
- Skeie, G. (2020) Fagfornyelsen i KRLE og Religion og etikk: Etter læreplanen, før implementeringen, *Prismet* 71 (4), s. 421-425. doi: <https://doi.org/10.5617/pri.8370>
- Smart, N. (1989): *The World's Religions*. Cambridge University Press.
- Toft, A. (2021) Først engasjement, så innhold: Bruk av serien På tro og Are i religionsundervisning i videregående skole, *Prismet* 72 (1), s. 23-37.
- Toft, A. og Lied, L. I. (2018) "Let me Entertain You": Media Dynamics in Public Schools, i Lundby, K. (red) *Contesting Religion. The Media Dynamics of Cultural Conflicts in Scandinavia*. Berlin/Boston: DeGruyter, s. 243-258.
- Ulvik, M. (2013) Pedagogikk og estetikk, *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97 (6), s. 418-428.
- Ulvik, M. (2020) Estetiske erfaringer – Hvorfor og hvordan, i Ulvik, M., Helleve, I. og Roness, D. (red) *Skolens betydning*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 19-42.
- Undheim, S. (2017) Kan populærkultur og døde religioner vekke liv i religionsfaget? i von der Lippe og Undheim (red) *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religion og livssynsfaget*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 54-69.
- Undheim, S. (2020) Helt seriøst!? Om populærkultur i KRLE og Religion og Etikk, *Religion og livssyn*, 2020 (2), s. 20-29.
- Utdanningsdirektoratet (2015) *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE1-02)*. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/kl06/RLE1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-10.-arstrinn> (Hentet: 10.05.21).
- Utdanningsdirektoratet (2018a) *Fagfornyelsen – innspillsrunde skisser til læreplaner i KRLE og religion og etikk*. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/om-udir/hoyringar/#279> (Hentet: 15.05.21).

Utdanningsdirektoratet (2018b) *Oppsummering av innspill*. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/oppsummeringer-av-7000-innspill-til-lareplanskissene/religion-og-etikk--oppsummering-av-innspill/> (Hentet: 04.05.21).

Utdanningsdirektoratet (2019a) *Høring – læreplaner i KRLE og religion og etikk*. Tilgjengelig fra: <https://hoering-publisering.udir.no/348> (Hentet: 05.04.20)

Utdanningsdirektoratet (2019b) *Slik ble læreplanene utviklet*. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/> (Hentet: 29.05.21).

Utdanningsdirektoratet (2019c) *Hva er nytt i fagene? Les våre korte oppsummeringer*. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-nytt-fagene-les-vare-korte-oppsummeringer/#147427> (Hentet: 20.05.21).

Utdanningsdirektoratet (2020a) *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03)*. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/lk20/rle01-03> (Hentet: 20.05.21).

Utdanningsdirektoratet (2020b) *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob> (Hentet: 20.05.21).

Utdanningsdirektoratet (2020c) *Hvordan ta i bruk nye læreplaner?* Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/#153406> (Hentet: 20.05.21).

Wikipedia (2021) *TIX*. Tilgjengelig fra: <https://no.wikipedia.org/wiki/TIX> (Hentet:10.05.21).

Wikipedia (2021) *Zack Snyder's Justice League*. Tilgjengelig fra: [https://en.wikipedia.org/wiki/Zack\\_Snyder%27s\\_Justice\\_League](https://en.wikipedia.org/wiki/Zack_Snyder%27s_Justice_League) (Hentet: 29.05.21).



## 10. Vedlegg

### 10.1. Informasjonsskriv utformet etter NSD sin mal

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *«Populærkultur i KRLE på ungdomstrinnet»*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke KRLE-læreres bruk av populærkultur i undervisningen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Dette masterprosjektet vil ta for seg læreres bruk av og tanker om populærkultur i faget KRLE på ungdomstrinnet, samt undersøke Fagfornyelsens påvirkning på dette. I den nye læreplanen i KRLE står det at elever etter 10. trinn skal kunne «utforske og presentere hvordan elementer fra kristendom og andre religioner og livssyn kommer til uttrykk i medier og populærkultur». Prosjektet vil undersøke hvilke populærkulturelle medier lærere bruker i sin undervisning, hvordan slike brukes i ulike undervisningsopplegg og hvilke refleksjoner lærere har rundt bruk av populærkultur i undervisningen. Dette er et svært interessant område innenfor feltet religionsdidaktikk som foreløpig er lite utforsket. Et viktig mål med prosjektet er å frembringe kunnskap om KRLE-undervisningen i skolen som i framtiden kan være en nyttig ressurs for lærere i dette faget og kanskje også andre fag. For at prosjektet skal være mulig å gjennomføre, vil nåværende KRLE-lærere være svært nødvendige og verdifulle informanter som sitter på viktige erfaringer, undervisningspraksiser og refleksjoner.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap ved Universitetet i Bergen er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du blir spurt om å delta i dette prosjektet fordi du er lærer i KRLE ved en ungdomsskole i Norge. UiB sine partnerskoler, facebook-gruppen «RLE-lærergruppa» og studentens og veilederens kontaktnettverk har blitt brukt for å få kontakt med potensielle informanter.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Deltakelse i dette prosjektet innebærer å stille til et intervju. Dette vil ta ca. en halvtime, og spørsmålene vil omfatte hvorvidt og hvordan du bruker ulike former for populærkultur i din undervisning, dine tanker om dette og fagfornyelsens eventuelle innflytelse på din bruk av populærkultur i undervisningen. Det vil bli gjort opptak av intervjuet.

Dersom det lar seg gjøre, er det også svært ønskelig å få tilgang på periodeplaner for høsten i KRLE-faget.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil kun bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang på opplysningene dine er masterstudenten og veilederen for prosjektet. Datamaterialet vil lagres på universitetets forskningsserver. Navnet ditt og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Du vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdigstilte masteroppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2021. Personopplysninger og opptak vil slettes ved prosjektslutt.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap ved Universitetet i Bergen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Maja Marcella Sanaker Kjærstad: [maja.kjerstad@student.uib.no](mailto:maja.kjerstad@student.uib.no) (student)
- Sissel Undheim: [sissel.undheim@uib.no](mailto:sissel.undheim@uib.no) (veileder)
- Personvernombud ved UiB: Janecke H. Veim: [janecke.veim@uib.no](mailto:janecke.veim@uib.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Sissel Undheim  
(Forsker/veileder)

og

Maja Marcella Sanaker Kjærstad  
(Student)

## 10.2. Intervjuguide

# Intervjuguide

### Samtykke jf. Informasjonsskriv

Kan du bekrefte at du har fått informasjon om databehandlingen i prosjektet, og at du gir ditt samtykke til å delta i det?

### Om informanten

Kan du fortelle litt om deg selv – utdanning, undervisningserfaring, alder?

Hvordan opplever du det å undervise i KRLE-faget?

### Om populærkultur i undervisningen

Hva tenker du om det å bruke populærkultur i undervisningen?

Hva slags rolle vil du si at populærkultur har i din undervisning i KRLE?

Kan du gi noen eksempler på former for populærkultur du bruker?

Hva er motivasjonen din for å bruke populærkultur i undervisningen?

Hvordan inkluderes populærkultur i undervisningen? (evt eksempler på undervisningsopplegg)

Hvordan responderer elevene dine på bruk av populærkultur i undervisningen?

Ser du noen grunner til å være skeptisk til å bruke populærkultur i undervisningen, eller noen tilfeller du vil la vær å bruke det?

Hvilke plattformer/medier bruker du når du bruker populærkultur i undervisningen?

### Om populærkultur i fagfornyelsen

Nytt læringsmål: «utforske og presentere hvordan elementer fra kristendom og andre religioner og livssyn kommer til uttrykk i medier og populærkultur».

Hva tenker du om dette kompetansemålet?

Har du (evt i samarbeid med andre lærere) planlagt undervisning ut ifra dette målet enda?  
Hvis ja - hvordan har dette foregått?

Har dette læringsmålet ført til noen endringer i hvordan du bruker populærkultur i undervisningen?

Hvis ja – hvordan?

Hvis nei – hvorfor ikke? Planer fremover?

Hvis du har jobbet med å planlegge undervisning ut ifra dette læringsmålet:

«Kristendom og andre religioner» - hvordan tolker du dette?

«utforske og presentere» - hvordan tolker du dette?

«elementer fra religioner kommer til uttrykk» - hvordan tolker du dette?

### **Avslutning**

Har du noen andre tanker om å bruke populærkultur i KRLE du vil dele?